



Bianca Bloch, Lena S. Kaiser, Norbert Neuß

Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den hochschulischen B.A.-Studiengängen für KindheitspädagogInnen

- Abschlussbericht zum Forschungsprojekt -

Bianca Bloch, Lena S. Kaiser, Norbert Neuß

Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den hochschulischen B.A.-Studiengängen für KindheitspädagogInnen

- Abschlussbericht zum Forschungsprojekt -



„Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1111 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und dem Autor.“



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz](#).

Impressum:

2016 - Gießener Elektronische Bibliothek - Gießen

Autoren Bianca Bloch, Lena S. Kaiser, Norbert Neuß
Justus-Liebig-Universität Gießen, FB03, ISED
Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen

Titelbild tolmacho (<https://pixabay.com/de/kindergarten-clown-garten-animator-2204239/>)
Cover Frank Waldschmidt-Dietz

Druck [Print-On-Demand](#) (1. Auflage)
ISBN 978-3-944682-22-8
URN urn:nbn:de:hebis:26-opus-125870
(<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-125870>)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Methodische Zugriffe.....	18
Abbildung 2: Theorie-Praxis-Analysemodell	20
Abbildung 3: Stufenmodell nach Kluge	33
Abbildung 4: Übersicht über die Verteilung der Studiengangsmodelle in OpThis.....	40
Abbildung 5: Handlungsempfehlungen	113

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategoriensystem OpThis	25
Tabelle 2: Übersicht der identifizierten innovativen Beispiele in OpThis	47

Abkürzungsverzeichnis

AWiFF	Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
BFD	Bundesfreiwilligendienst
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
CPs	Credit Points
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
ETCS	European Credit Transfer and Accumulation System
etc.	et cetera
EID	Experteninterview mit Dozierendem
EIS	Experteninterview mit Studiengangsleitung
FBBE	frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
JFMK	Jugend- und Familienministerkonferenz
KiTas	Kindertageseinrichtungen
KMK	Kultusministerkonferenz
MH	Modulhandbuch
OpThis	Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den hochschulischen B.A.-Studiengängen für KindheitspädagogInnen
ö.ä.	oder ähnliches
QR	Qualifikationsrahmen
u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
uvm.	und vieles mehr
WiFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
z.B.	zum Beispiel

Anmerkungen:

Im vorliegenden Abschlussbericht wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit das generische Maskulinum (z.B. Student) verwendet. Impliziert sind damit aber gleichermaßen weibliche Personen (z.B. Studentin).

Die Begriffe Frühpädagogik, Kindheitspädagogik, Pädagogik der (frühen) Kindheit und Elementarpädagogik werden z.T. synonym verwendet (vgl. Cloos / Thole, 2006; Oberhuemer / Schreyer / Neumann 2009). Da die Bezeichnung der pädagogischen Disziplin der Kindheitspädagogik bislang nicht einheitlich geklärt und die Handhabung der Begriffe nicht eindeutig sind, werden diese auch in dem vorliegenden Abschlussbericht differenziert genutzt. Im Verlauf des vorliegenden Berichts wird der Begriff der Kindheitspädagogik im Verständnis zu hochschulischen Studiengängen primär genutzt. Elementar- und Frühpädagogik wird im Verständnis der entsprechenden Praxis-Handlungsfelder genutzt. Dennoch lässt sich die unterschiedliche Begriffsverwendung nicht stringent auflösen, sodass teilweise andere Begrifflichkeiten Verwendung finden. Daher werden im weiteren Verlauf der Arbeit die Begriffe entsprechend des Gebrauchs innerhalb der Disziplin und an den Hochschulen nicht trennscharf, sondern synonym verwendet.

INHALT

VORWORT	5
----------------------	----------

KURZDARSTELLUNG	6
------------------------------	----------

TEIL A AUSGANGSLAGE - PROJEKTGRUNDLAGEN

1. PROJEKTZIELE	8
------------------------------	----------

2. VORAUSSETZUNGEN DES PROJEKTS	10
----------------------------------------------	-----------

2.1 FORSCHUNGSSTAND	12
---------------------------	----

2.2 MODELLE DES THEORIE-PRAXIS-VERHÄLTNISSES UND PRAXISNAHE LERNFORMEN.....	15
-----------------------------------------------------------------------------	----

2.2.1 <i>Situiertes Lernen</i>	15
--------------------------------------	----

2.2.2 <i>Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen</i>	16
-----------------------------------------------------------------	----

2.2.3 <i>Lerntransfer</i>	17
---------------------------------	----

3. PLANUNG UND ABLAUF DES VORHABENS.....	18
-------------------------------------------------	-----------

3.1 THEORIE-PRAXIS-ANALYSEMODELL DES FORSCHUNGSPROJEKTS	19
---------------------------------------------------------------	----

3.1.1 <i>Entwicklung des Theorie-Praxis-Analysemodells</i>	19
------------------------------------------------------------------	----

3.1.2 <i>Beschreibung des Theorie-Praxis-Analysemodells</i>	19
-------------------------------------------------------------------	----

3.2 STICHPROBE UND FELDZUGANG.....	22
------------------------------------	----

3.2.1 <i>Ablauf der Dokumentenanalyse</i>	22
-------------------------------------------------	----

3.2.2 <i>Ablauf der Experteninterviews</i>	26
--------------------------------------------------	----

3.2.3 <i>Hochschulspezifische Theorie-Praxis-Profile</i>	28
----------------------------------------------------------------	----

3.2.4 <i>Fokusgruppeninterviews mit Studierenden kindheitspäd. Studiengänge</i>	30
---------------------------------------------------------------------------------------	----

3.2.4.1 <i>Stufe 1: Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen</i>	33
----------------------------------------------------------------------------	----

3.2.4.2 <i>Stufe 2: Gruppierung der Fälle u. Analyse empirischer Regelmäßigkeiten</i>	35
---------------------------------------------------------------------------------------------	----

3.2.4.3 <i>Stufe 3: Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge</i>	36
----------------------------------------------------------------------	----

3.2.4.4 <i>Stufe 4: Charakterisierung der gebildeten Typen</i>	36
----------------------------------------------------------------------	----

TEIL B ERGEBNISSE - ERZIELTE ERGEBNISSE UND DISKUSSION

4. ERGEBNISDARSTELLUNG.....	38
4.1 DIFFERENZIERTE KINDHEITSPÄDAGOGISCHE STUDIENGANGSMODELLE	39
4.1.1 Grundständiges Studiengangsmodell (GSM und GSconM)	40
4.1.2 Duales Studiengangsmodell (DM).....	41
4.1.3 Berufsbegleitendes Studiengangsmodell (BBM)	42
4.1.4 Weiterqualifizierendes Studiengangsmodell (WQM)	42
4.1.5 Kombi-Studiengangsmodell (KM).....	43
4.2 THEORIE-PRAXIS-VERKNÜPFUNGEN AUF FÜNF EBENEN.....	45
4.2.1 Ebene 1: Netzwerkaktivitäten.....	47
4.2.1.1 Netzwerkaktivitäten als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung.....	51
4.2.1.2 Optimierungsbedarf für die Ebene der Netzwerkaktivitäten.....	52
4.2.2 Ebene 2: Praxislernort Hochschule.....	54
4.2.2.1 Praxislernort Hochschule als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung.....	56
4.2.2.2 Optimierungsbedarf für die Ebene des Praxislernorts Hochschule.....	58
4.2.3 Ebene 3: Studiengangsverlauf.....	60
4.2.3.1 Studiengangsverlauf – Praktika als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung.....	64
4.2.3.2 Studiengangsverlauf – Forschendes Studieren als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung.....	67
4.2.3.3 Optimierungsbedarf für die Ebene des Studiengangsverlauf - Praktika	69
4.2.3.4 Optimierungsbedarf für die Ebene des Studiengangsverlauf – Forschendes Studieren.....	71
4.2.4 Ebene 4: Modulgestaltung.....	72
4.2.4.1 Modulgestaltung – Prüfungsdidaktik als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung.....	74
4.2.4.2 Modulgestaltung – Spezielle Lehrformate (Exkursionen) als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung.....	75
4.2.4.3 Optimierungsbedarf für die Ebene der Modulgestaltung - Prüfungsdidaktik	76
4.2.4.4 Optimierungsbedarf für die Ebene der Modulgestaltung - Spezielle Lehrformate.....	78
4.2.5 Ebene 5: Seminargestaltung.....	80
4.2.5.1 Service Learning als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung.....	86
4.2.5.2 Biografiearbeit als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung.....	87
4.2.5.3 Entwicklung didaktischer Einheiten als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung.....	89
4.2.5.4 Kasuistik als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung.....	90
4.2.5.5 Videografiearbeit als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung.....	91
4.2.5.6 Optimierungsbedarf für die Ebene der Seminargestaltung.....	93
4.3 STUDIERENDENPERSPEKTIVE AUF DAS THEORIE-PRAXIS-VERHÄLTNIS.....	96

5. EINORDNUNG DER ERGEBNISSE.....	106
6. DISKUSSION UND TRANSFERGEDANKEN	109
6.1 ERGEBNISZUSAMMENFASSUNG DER DREI TEILUNTERSUCHUNGEN.....	109
6.2 HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN AUF GRUNDLAGE DER DREI TEILUNTERSUCHUNGEN.....	112
6.3 ZUR PROFESSIONALISIERUNGSTHEMATIK IN KINDHEITSPÄD. STUDIENGÄNGEN	114
7. AUSBLICK.....	119
 LITERATUR.....	 121
ANHANG.....	128

Vorwort

Das Forschungsvorhaben wurde von der Justus-Liebig-Universität Gießen (Projektleitung: Prof. Dr. Norbert Neuß, Projektmitarbeiterinnen: Bianca Bloch und Lena S. Kaiser) durchgeführt. Es ist ein Teilvorhaben der Förderlinie „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF).

Das Projekt erforschte, wie kindheitspädagogische Studiengänge die Theorie-Praxis-Verknüpfung in Seminaren, Modulen und im Studiengangsverlauf umsetzen können. Es ist davon auszugehen, dass diese dazu beiträgt, die Studierenden gut auf ihr Berufsleben vorzubereiten und notwendige Kompetenzen zu vermitteln.

Zentrale Forschungsfragen waren:

- Welche Konzepte der Theorie-Praxis-Verknüpfung gibt es?
- Wie kann die Theorie-Praxis-Verknüpfung der Studiengänge weiterentwickelt werden?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden im Forschungsprozess verschiedene Methoden eingesetzt: Zunächst wurden studiengangsspezifische Dokumente kindheitspädagogischer Studiengänge an Fachhochschulen und Universitäten analysiert. Daran schlossen sich Interviews mit den Leitungen von Studiengängen sowie mit Dozierenden an. Weitere Daten lieferten Fokusgruppeninterviews mit Studierenden.

Um die Theorie-Praxis-Verknüpfung darstellen zu können, wurde ein Modell entwickelt, welches relevante Umsetzungsebenen und jeweilige Ausprägungen beschreibt. Dieses Modell umfasste die Seminar- und Modulgestaltung, die Umsetzung der Praktika und die Studiengangskonzeption. Wichtige weitere Bestandteile waren: der Praxislernort Hochschule, der Anteil des forschenden Studierens sowie die Netzwerkaktivitäten der Hochschulen.

Großer Dank gilt den studentischen Hilfskräften Elisabeth König und Aylin Ebbeke, die das Projekt durch ihre tatkräftige Arbeit und viel Engagement sehr unterstützt haben.

Zahlreiche Experten für kindheitspädagogische Studiengänge und Theorie-Praxis-Verknüpfungen haben den Forschungsprozess unterstützt. Ohne sie und ihre Bereitschaft, Einblicke in die unterschiedlichen hochschulischen Qualifizierungsprozesse von angehenden Kindheitspädagogen zu gewähren, wären die Ergebnisse nicht möglich gewesen. Dafür bedanken wir uns bei:

- den Studiengangsleitungen der befragten Hochschulen,
- den Lehrkräften und Dozierenden der befragten Hochschulen,
- den Studierenden der befragten Hochschulen und
- den Studiengangskoordinatoren der befragten Hochschulen.

Kurzdarstellung

Projektdaten in Kürze

Titel

Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den hochschulischen B.A.-Studiengängen für KindheitspädagogInnen (OpThis)

Durchführende Hochschule

Justus-Liebig-Universität Gießen

Projektleitung

Prof. Dr. Norbert Neuß

Projektmitarbeiterinnen

Bianca Bloch

Lena S. Kaiser

Studentische Hilfskräfte

Elisabeth König

Aylin Ebbeke

Laufzeit

01.11.2011 bis 31.07.2014

„Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) zielt seit ihrem Start 2009 darauf ab, die Elementarpädagogik als Basis des Bildungssystems zu stärken. Sie stellt Fachwissen zu aktuell fokussierten Themen der Frühpädagogik zur Verfügung und beobachtet und analysiert gleichermaßen den laufenden Professionalisierungsprozess. Dabei bezieht sie Akteure der Aus- und Weiterbildung, der Fachpolitik, der Verwaltung, der Träger und der Verbände sowie die Wissenschaft ein. Die WiFF ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts. Mehr Informationen unter: www.weiterbildungsinitiative.de.“

(Online abrufbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Profis_fuer_die_Kita.pdf)

Teil A

Ausgangslage

Projektgrundlagen

1. Projektziele

Das Forschungsprojekt OpThis startete im November 2011 mit dem Ziel herauszufinden, wie in den kindheitspädagogischen Studiengängen die Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses und der damit verbundene Anspruch nach „Berufsqualifizierung“ von Bachelorabsolventen umgesetzt werden. Die vorhandenen Lösungsansätze wurden in einer deutschlandweiten Bestandsaufnahme erfasst. Zusätzlich wurden innovative Beispiele ausgewählt, um Impulse für die Weiterentwicklung der vorhandenen Studiengangcurricula zu geben.

Um dieser Aufgabenstellung nachzugehen, wurde ein qualitativ empirisches Erhebungsdesign gewählt, welches die neuen kindheitspädagogischen Bachelorstudiengänge hinsichtlich verschiedener Praxiselemente im Studium und deren theoretischer Reflexion auf unterschiedlichen Ebenen untersucht. Die methodische Umsetzung der Gesamtuntersuchung erfolgte durch drei Teiluntersuchungen, die den leitenden Fragestellungen nachgingen, ob und inwiefern die Verknüpfung von Theorie und Praxis im kindheitspädagogischen Studium thematisiert wird und welche besonders innovativen Modelle der Vermittlung es in den Hochschulen gibt. Im Einzelnen befassten sich die Teiluntersuchungen jeweils mit folgenden Zusammenhängen:

1. Die Dokumentenanalyse untersucht, inwiefern das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Studiengangcurricula und Studiengangsdokumenten verankert ist. Gibt es besonders innovative Konzepte, Formate und Modelle? Die Analyse der Dokumente wurde durch eine kategoriengeleitete, inhaltsanalytische Dokumentenanalyse nach Mayring (u.a. 2008, 2010) umgesetzt. Untersucht wurden die folgenden Dokumente (sofern sie für den einzelnen Studiengang vorlagen): Modulhandbücher, Studien- und Prüfungsordnungen, Konzepte zu Netzwerkaktivitäten der Hochschule, Ausbildungsvereinbarungen, Praktikumshandbücher, Studiengangsflyer, Dokumente zu „Frequently Asked Questions“, Dokumente zu besonderen Praxisanforderungen, Konzepte zu Lernwerkstätten und Konzepte zu Praxisphasen. Insgesamt wurden 230 Dokumente von 46 kindheitspädagogischen Bachelorstudiengängen analysiert.

2. Auf Grundlage von Experteninterviews mit Studiengangsleitungen und Dozierenden wurde die Ausgestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses im kindheitspädagogischen Bachelorstudiengang abgefragt: Welche Theorie-Praxis-Verknüpfungen sind vor Ort vorhanden und werden im Studiengang umgesetzt? Gibt es besonders innovative Konzepte? Es wurden 71 Experteninterviews mit Studiengangsleitungen und Dozierenden von 46 B.A.-Studiengängen für KindheitspädagogInnen geführt. Die Analyse der Interviews erfolgte ebenfalls mit einer kategoriengeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (u.a. 2008, 2010).
3. Die Fokusgruppeninterviews erfassen die Wahrnehmung der zukünftigen Absolventen der kindheitspädagogischen Bachelorstudiengänge: Welche Sichtweise haben die Studierenden auf das Theorie-Praxis-Verhältnis und dessen Umsetzung an ihrer Hochschule? Im Fokus stehen dabei die von den Studierenden geäußerten Optimierungsvorschläge zur Theorie-Praxis-Verzahnung. Die studentischen Gruppendiskussionen fanden bei ca. 50% der in der Stichprobe vertretenen Studiengänge statt (n = 21). Als Auswertungsmethode wurde die Typenbildung - in Anlehnung an das Typisierungsverfahren nach Kelle & Kluge (2010) - verwendet.

Auf Basis der erhobenen Daten aus der Dokumentenanalyse und den Experteninterviews gibt das Projekt OpThis mit Hilfe von innovativen Beispielen Anregungen für Theorie-Praxis-Verknüpfungen in der kindheitspädagogischen Hochschullandschaft. Ferner werden Impulse zur Studiengangsentwicklung auf Grundlage der studentischen Optimierungsvorschläge gegeben.

Außerdem konnten in der Stichprobe von OpThis fünf verschiedene Studiengangstypen erkannt werden, die jeweils ein anderes Studiengangsklientel ansprechen und damit auch andere Schwerpunkte bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis legen.

2. Voraussetzungen des Projekts

Das Projekt OpThis beschäftigt sich mit der Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses und dem damit verbundenen Anspruch nach „Berufsqualifizierung“ von Bachelorabsolventen.

Der Begriff „berufsqualifizierend“ ist in der allgemeinen Diskussion nicht einheitlich definiert. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) nutzt daher je nach Anlass verschiedene Umschreibungen des Begriffs. Am missverständlichsten (aber durch die Bologna-Dokumente in der Diskussion) erscheint der Begriff „employability“. Daher spricht die HRK auch von Berufsqualifizierung, Beschäftigungsfähigkeit und Arbeitsmarktrelevanz. Der Hintergrund dafür ist, dass Absolventen nach ihrem Studium in der Lage sein sollen, selbstständig zu arbeiten, sich neues Wissen zu erschließen, den Transfer zum Gelernten herzustellen und kreative Lösungen für neue Problemstellungen zu finden. Gerade diese „breiten“ Fähigkeiten werden im Arbeitsleben von Hochschulabsolventen erwartet und von Unternehmen geschätzt. Im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 10.10.2003 i.d.F. vom 18.09.2008 heißt es: Der Bachelorabschluss

„[...] hat ein gegenüber dem Diplom und Magisterabschluss eigenständiges berufsqualifizierendes Profil, das durch die innerhalb der vorgegebenen Regelstudienzeit zu vermittelnden Inhalte deutlich werden muss. Als Studiengänge, die zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führen, müssen die Bachelorstudiengänge wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermitteln. [...] In einem System gestufter Studiengänge stellt der Bachelorabschluss als erster berufsqualifizierender Abschluss den Regelabschluss dar und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung.“ (KMK, 2008)

Etwas genauer äußert sich hierzu die Hochschulrektorenkonferenz, die die Auslegung des Bologna-Prozesses begleitend moderiert:

„Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen bedeutet, dass sie in der Lage sind, auf der Basis der erworbenen fachwissenschaftlichen Kompetenzen (wissenschaftlichen Bildung), ergänzt um den Erwerb von überfachlichen Schlüsselkompetenzen sowie von berufsfeldbezogenen Qualifikationen (Integration von Praktika) einer qualifizierten Beschäftigung nachzugehen, sie zu halten und sich neue Beschäftigungsfelder erschließen zu können. Die Berufsqualifizierung/Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen soll in den neuen Bachelor- und Master-Studiengängen stärker gefördert werden als in den herkömmlichen Abschlussarten.“ (Bologna-ABC)

Auch im Beschluss der 5. Mitgliederversammlung der HRK am 27.1.2009 „Zum Bologna-Prozess nach 2010“ wird die Arbeitsmarktrelevanz und Beschäftigungsbefähigung als Aufgaben in der Weiterentwicklung der Hochschulen genannt:

„Die Qualifikationsziele der Studiengänge umfassen sowohl die Fähigkeit der Hochschulabsolventen, sich in einem schnell wandelnden Arbeitsmarkt langfristig auf Grundlage von wissenschaftlicher Fach- und Persönlichkeitsbildung integrieren zu können als auch ihre Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. "Employability" und "citizenship" sind komplementäre Leitbilder der europäischen Hochschulpolitik und haben die Annäherung von Bildungs- und Beschäftigungssystem zur Folge. Sie sind daher nur im intensiven Dialog zwischen Regierungen, Hochschulen und Arbeitgebern umzusetzen.“ (HRK, 2009).

Mit Altrichter u.a. lässt sich also die Frage formulieren: „Wie können Theorien, Erkenntnisse, methodische Strategien als Produkte des sozialen Systems Wissenschaft für das Handeln, denken und Reflektieren in relevanten Praxis-systemen orientierend wirken?“ (Altrichter / Kannonier-Finster / Ziegler, 2005, S. 119.).

These: Die Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den hochschulischen Studiengängen für Kindheitspädagogen kann erheblich zur Ausbildung arbeitsmarktrelevante Kompetenzen und dem Erwerb berufsfeldbezogener Qualifikationen beitragen.

2.1 Forschungsstand

Der Deutsche Bildungsrat hat bereits in den 1970 Jahren in seinen Empfehlungen eine deutliche Kritik an dem formalen Ausbildungsniveau für Kita-Fachkräfte in Deutschland formuliert. Daraus resultierte die folgende Forderung:

„Für die Erfüllung der neuen Aufgaben im Elementarbereich wäre der Einsatz von Sozialpädagogen als allein vollausgebildeten Fachkräften im Elementarbereich wünschenswert, wenn nicht überhaupt eine Eingliederung der Fachkräfteausbildung in die Lehrerbildung, wenigstens für die Leiter der Kindergärten, erfolgt“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 118f).

Dennoch dauerte es bis 2004 bis die ersten Hochschulstudiengänge für die Kindheitspädagogik starteten. Mittlerweile befähigen mehr als 90 Bachelorstudiengänge Studierende nach erfolgreichem Abschluss zur Aufnahme einer Tätigkeit im Arbeitsbereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung.

Ein wichtiger Bezug des Forschungsprojektes OpThis sind die, seit 2004 entwickelten, Qualifikationsrahmen mit darin verankerten Anforderungen des Theorie-Praxis-Bezugs.

In diesem Zusammenhang entstanden Anforderungen an die kindheitspädagogische Lehre, die das Spannungsfeld von „Theorie und Praxis“ nochmals stärker konturierten. Zum einen sollte ein Bachelorabschluss berufsqualifizierend sein und dementsprechend auch bestimmten Praxisanforderungen gerecht werden. Außerdem ist die Kindheitspädagogik an den Hochschulen angetreten, um auf der Basis von Wissenschaft und Forschung zu lehren. Damit entstehen weiterhin theoretische und wissenschaftliche Anforderungen an die Kindheitspädagogik und ihre Lehre. Eine gegenstandsangemessene Ausgestaltung des Verhältnisses von Theorie und Praxis geht dabei auch gerade deshalb weit über die reine „Praktikumsgestaltung“ hinaus. So lassen sich in den Erziehungswissenschaften unterschiedliche Modelle des Theorie-Praxis-Verhältnisses finden, die sich auch in aktuellen frühpädagogischen Diskursen niederschlagen. Keil & Pasternack (2011) beschreiben die Bedeutung einer praxisnahen hochschulischen Qualifikation besonders in der Verflechtung von Theorie und Praxis:

„Sowohl die theoretisch angeleitete Praxisreflexion als auch die praxisnahe Theoriearbeit gelten als Voraussetzungen, um im Beruf die neuen Anforderungen bewältigen zu können, derentwegen die aktuellen Ausbildungsreformen stattfinden“ (ebd., S. 27).

Aber auch aus dem Orientierungsrahmen für Hochschulen „Profis in Kitas“ von der Robert Bosch Stiftung (2008) geht diesbezüglich hervor:

„Entscheidend ist die Entwicklung einer spezifischen Ausbildungsqualität, die sich aus der engen Verzahnung des Lernorts Hochschule mit dem Lernort Praxis und den damit verbundenen Synergieeffekten ergibt. Während für die Arbeit der Hochschulen Forschungsaktivitäten unerlässlich sind, die eine forschungsbasierte Ausbildung überhaupt erst ermöglichen, ist der Lernort Praxis unverzichtbar für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz“ (ebd., S. 38).

Hieraus leitet sich deutlich die Anforderung, die ein Hochschulstudium für Kindheitspädagogen erfüllen muss, ab:

„Frühpädagogische Studiengänge [sollen] sowohl wissenschaftlich qualifizierte Bildungsexperten [ausbilden] als auch im Studium eine hohe professionelle, pädagogisch-praktische Handlungskompetenz [anlegen]“ (Nentwig-Gesemann, 2008, S. 1).

Die 2011 erschienene Mitteilung „Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung: der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen“ der Europäischen Kommission liefert im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) ebenfalls wichtige Impulse:

„Die Kompetenz der Mitarbeiter ist der Schlüssel zu einer hochwertigen FBBE. Es ist daher eine große Herausforderung, entsprechend qualifizierte Mitarbeiter zu gewinnen, auszubilden und zu binden. Die Trends bei der Integration von Kinderbetreuung und Bildung führen zu einer stärkeren Professionalisierung der Personen, die in der FBBE tätig sind, sowie zu einem höheren Niveau und einer größeren Vielfalt der verlangten Bildungsabschlüsse, höheren Gehältern und besseren Arbeitsbedingungen.“ (ebd., S. 9).

Insbesondere wird auch in dieser Erklärung betont, dass eine elementarpädagogische Professionalisierung der Mitarbeiter nur durch eine Reflexion des Praxis-Theorie-Bezugs erfolgen könne:

„Darüber hinaus verlangt die Breite der Fragestellungen, mit denen sich FBBE-Mitarbeiter auseinandersetzen, und die Vielfalt der ihnen anvertrauten Kinder ein beständiges Nachdenken über die pädagogische Praxis sowie ein umfassendes Konzept für die Professionalisierung“ (ebd., S. 10).

Daher sei es von besonderem Interesse zu klären, welche Qualifikationen zu welchen Aufgaben in der frühkindlichen Bildung führen und wie entsprechende Qualifikationsstrategien dazu aussehen könnten. Das bedeutet auch, die Vorstellung einer angeglichenen Fachschul- und Hochschulausbildung – auch im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis – aufzulösen und vielmehr die spezifischen Ressourcen der Absolventen verschiedener Ausbildungs- und Studiengänge (Fachschule / Hochschule) zu erkennen und zu nutzen. Dieser Aspekt greift die europäische Tendenz (auch im Hinblick auf den bestehenden Fachkräftemangel) auf, mehr von multiprofessionellen und multidisziplinären Teams in Kindertageseinrichtungen auszugehen, die in einer Art elementarpädagogischer Arbeitsteilung sich entsprechend ihrer Qualifikation in die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsaufgaben einbringen. In diesem Sinne muss auch in den Blick genommen werden, in welchen

Modulen die Hochschulabsolventen besondere Fähigkeiten über ausgeprägte Theorie-Praxis-Bezüge erlangen.

Ferner muss im Hinblick auf die Ausbildung von Handlungskompetenzen im Studium die Schwierigkeit des „doppelten Transfers“ beachtet werden. In einem ersten Transferprozess müssen fachliche und personelle frühpädagogische Kompetenzen von der Hochschule an die Studierenden vermittelt werden. Inwiefern dieser erste Transfer gelingt, also nicht zu „trägem Wissen“ (Gruber / Mandl / Renkl, 2000, S. 139) führt, ist maßgeblich durch die hochschulische Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses bestimmt. Erst dann können auch positive Effekte im zweiten Transferprozess, nämlich zwischen Studierenden (den späteren Fachkräften) und ihrer beruflichen Praxis, wirksam werden. Diese Anforderungen müssen sich sowohl inhaltlich als auch strukturell in den Studiengängen widerspiegeln.

Mit dem Forschungsprojekt OpThis wurde diese Lücke bearbeitet, da erstmalig eine Analyse zur Verknüpfung von Theorie und Praxis in kindheitspädagogischen Bachelorstudiengängen in Deutschland stattgefunden hat.

2.2 Modelle des Theorie-Praxis-Verhältnisses und praxisnahe Lernformen

In welcher Weise werden Theorie und Praxis konzeptualisiert und aufeinander bezogen? Diese Frage thematisiert das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Ist sie eine Theorie, die die Praxis nachträglich erhellt und aufklärt, also eine „Theorie über die Praxis“ (Heid / Harteis, 2005, S. 119ff) - oder eine „Theorie der Praxis für die Praxis“ (Klafki, 1972, S. 173f). Hinter diesen Wissenschaftsmodellen steht vor allem die Idee des Verstehens der Erziehungswirklichkeit, d.h. der Erfahrungs- und Praxiswissenschaft, die letztendlich eine Theorie der Praxis für die Praxis entwickeln will. Dafür werden nicht nur philosophische, sondern auch hermeneutische, phänomenologische und dialektische Methoden einbezogen.

Weitere mögliche Deutungen lassen sich in anderen Aspekten der Erziehungswissenschaft finden. Teilweise wird das „theoretisch-wissenschaftliche Arbeiten“ selbst als „Praxis der Wissenschaft“ bezeichnet. Je nachdem, wie Erziehungswissenschaftler dies interpretieren, positionieren sie sich, wobei deutlich konkurrierende erziehungswissenschaftliche Strömungen zu erkennen sind, die scheinbar zyklisch wechseln. Das Theorie-Praxis-Verhältnis gehört damit zu den Standardthemen erziehungswissenschaftlicher Diskurse, ohne deren Bearbeitung ein empirisches Projekt über Optimierungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis in kindheitspädagogischen Studiengängen nicht denkbar ist¹.

Somit wird die Frage relevant, welche erziehungswissenschaftlichen Theorien und Modelle sich anführen lassen, die insbesondere die Bedeutung der Praxiserfahrung in Lernprozessen analysieren? Im Folgenden werden drei Konzepte kurz umrissen, welche die Thematik relevanter und nachhaltiger Lernprozesse hervorheben.

2.2.1 Situiertes Lernen

Zahlreiche Publikationen betonen, dass es viele Anhaltspunkte dafür gäbe, dass die Hochschule oftmals träges Wissen hervorbringe und dass der Transfer vom Lernen zur Anwendung nicht hinreichend gelänge. Ein Grund für diese Schwierigkeit sei, dass ein Lerner in der Regel gar nicht wissen kann, für welche Anwendungssituationen er etwas lernt. Diesem Dilemma begegnen Gruber & Harteis & Rehl 2006 oder Gruber & Rehl 2005 mit dem Verweis auf das Potenzial von situierten Ansätzen. Wissen wird nicht mehr als abstrakte Einheit verstanden, die unabhängig von Situationen absolute Gültigkeit besitzt - es löst sich nicht von den Handlungsregeln und dem Sinn des Erwerbungscontextes. Wissen, das in verschiedenen Situationen jeweils vom

¹ Als eine wichtige Voraussetzung für das Forschungsprojekt kann daher die Entwicklung des Theorie-Praxis-Analysemodells angesehen werden. Dieses Modell bildete die Grundlage für alle weiteren Projektüberlegungen und wird im Abschnitt 3.1.1 vorgestellt.

Lernenden neu konstruiert wird, kann auch nicht mehr einfach unverändert vom Lehrenden auf den Lernenden transportiert werden. Kognition wird nicht als Prozess gesehen, der ausschließlich im Kopf von Individuen stattfindet, sondern vor allem im sozialen Austausch. In Theorien situierten Lernens gilt Lernen als ein Prozess, in dem personeninterne Faktoren mit personenexternen, situativen Komponenten in Wechselbeziehung stehen. Dabei ist, wie deutlich wurde, mit Situation nicht nur die materielle, sondern auch die soziale Umwelt des Lernenden gemeint. Daher spielen Interaktionen zwischen Menschen sowie die historischen und kulturellen Kontexte, in die ihr Handeln und Denken eingebettet ist, eine besondere Rolle. Als didaktische Antwort auf das beschriebene Transferproblem wurden Modelle des Lernens entwickelt, die zum Ziel haben, anwendbares Wissen zu vermitteln. Gruber u.a. verweisen diesbezüglich auf Ansätze, die authentische und komplexe Problemstellungen ins Zentrum des Lernens stellen. Den Kern dieser Theorie bilden authentische Lernaufgaben.

2.2.2 Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen

Ausgehend von einer Kritik an entsinnlichten und entemotionalisierten Lernformen in Schule und Hochschule betonen Ansätze des erfahrungs- und handlungsorientierten Lernens die sinnlich-praktische Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen. Lernprozesse sollten in Erfahrungszusammenhänge eingebunden sein, um „entfremdetem Lernen“ entgegenzuwirken (vgl. Jank / Meyer, 2009, S. 313). Horst Rumpf schreibt bereits 1978 über „die szenisch vermittelte Lähmung von Subjekten“ an der Hochschule. Er sieht eine Lösung in einer „kritischen Hochschuldidaktik“ (vgl. Rumpf, 1978, S. 46), die vor allem auf dem Instrument des „Projektstudiums“ basiert (vgl. ebd., S. 64ff.). Annahme des erfahrungsorientierten Lernens ist es, dass Erlebnisse in einem komplexen Aneignungsprozess verarbeitet werden und mit Hilfe von vielfältigen, praxisbezogenen Symbolisierungsformen (Pantomime, Szenisches Spiel, Fotografieren, Spontantheater usw.) körperbezogen verarbeitet werden müssen, um eine nachhaltige Wirkung zu erzielen. Ähnliche Ziele verfolgen handlungsbezogene Lernformen, die das Lernen als eng mit dem Handeln verknüpft sehen. Sie gehen davon aus, dass den Lernenden die Chance gegeben werden muss, selbst die Verantwortung für das Lernen zu übernehmen. Historische Bezüge finden sich bei Comenius (Stoffvermittlung unter Berücksichtigung aller Sinne), Rousseau (ganzheitliches Bildungsideal), Pestalozzi („Lernen mit Kopf, Herz und Hand“), der Reformpädagogik (Montessori, Gaudig, Haase, Reichwein u.a.) sowie der Tätigkeitstheorie von Leontjew und Wygotski.

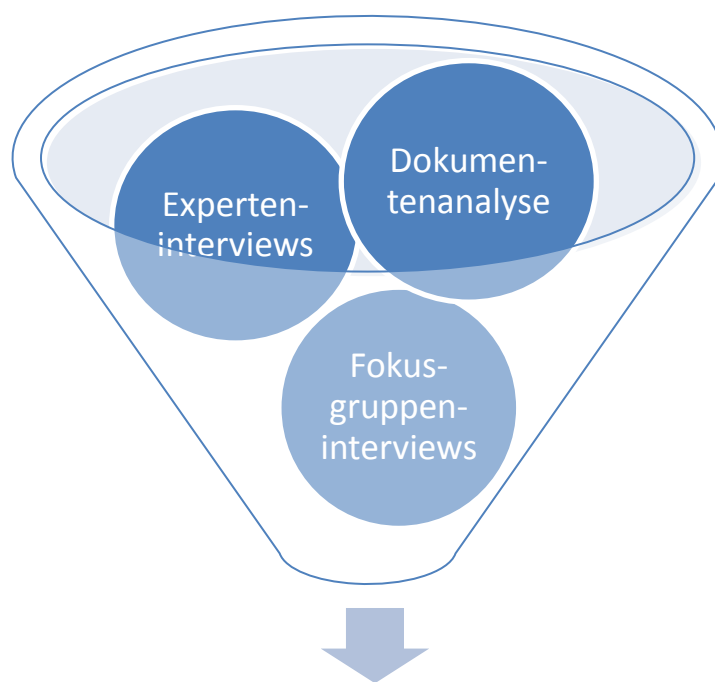
2.2.3 Lerntransfer

Das Konzept des Lerntransfers fragt nach der Übertragbarkeit von angebotenen Inhalten oder Praxiserfahrungen auf vergleichbare Situationen. Die Transferbedingung für den spezifischen Transfer sind die Verfügbarkeit, Klarheit, Stabilität und Differenziertheit der für einen Lernprozess relevanten Begriffe, Regeln und Operationen. Für die hochschulische Lehre hieße dies, den Lehrstoff so zu organisieren, dass die vorausgehenden Lernschritte alle nachfolgenden begünstigen (vgl. Weinert, 2001, S. 705f). Der Lerntransfer von der Theorie in die Praxis wird durch drei Faktoren beeinflusst: 1) die Merkmale des Lernenden, 2) die Merkmale der vorgefundenen Aufgaben und 3) den Kontext, in den die Aufgaben eingebunden sind. Jeder Lernende bringt - in Abhängigkeit seiner Lerngeschichte - spezifische Voraussetzungen mit. Diese sind: sein bereits vorhandenes Wissen, die ihm zur Verfügung stehenden Strategien und seine Verarbeitungskapazität. Da aber zusätzlich mit „trägem Wissen“ gerechnet werden muss, wird der Erfolg außerdem davon bestimmt, ob der Lernende sein lösungsrelevantes Wissen überhaupt in Anspruch nimmt und hinreichend motiviert ist (vgl. Mietzel, 1998, S. 313). Eine Lernübertragung kann scheitern, wenn das früher Gelernte und die neuen Aufgabenstellungen geringe Ähnlichkeit aufweisen, wobei Ähnlichkeit nicht als eine objektive Eigenschaft verstanden werden muss.

3. Planung und Ablauf des Vorhabens

Die methodische Umsetzung des Projekts OpThis erfolgte durch drei Teiluntersuchungen (Dokumentenanalyse aller studiengangsrelevanter Dokumente, Experteninterviews mit Studiengangsleitungen / Dozierenden und Fokusgruppeninterviews mit Studierenden), die den leitenden Fragestellungen nachgingen, wie in den kindheitspädagogischen Studiengängen die Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses und der damit verbundene Anspruch nach „Berufsqualifizierung“ von Bachelorabsolventen umgesetzt werden sowie was besonders innovative Beispiele sind.

Die drei Teiluntersuchungen hatten das im Rahmen des Forschungsprojekts entwickelte „Theorie-Praxis-Analysemodell“ zur Grundlage. Sie verfolgten allerdings ihre eigenen inhaltlichen Schwerpunkte, sodass sie sich im forschungspraktischen Vorgehen (insbesondere im Einsatz der Erhebungsmethoden und der Durchführung der Erhebung) unterschieden.



**Gelingende Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in
kindheitspädagogischen Studiengängen**

ABBILDUNG 1: METHODISCHE ZUGRIFFE (EIGENE DARSTELLUNG)

3.1 Theorie-Praxis-Analysemodell des Forschungsprojekts

Um das Theorie-Praxis-Verhältnis zu operationalisieren, wurde im Forschungsprojekt OpThis ein Modell entwickelt, welches relevante Umsetzungsebenen unterscheidet und welches an aktuelle Diskurse in der Frühpädagogik anknüpft. Auf der Basis dieses Modells wurden unterschiedliche Elemente und Ebenen von Theorie-Praxis-Verknüpfungen (z.B. Prüfungsformen, Werkstattarbeit, wissenschaftliche und praktische Qualifikation, Forschendes Studieren, Netzwerkaktivität, Studiengangskonzeption) untersucht und beschrieben (siehe Abb. 2).²

3.1.1 Entwicklung des Theorie-Praxis-Analysemodells

Die drei Teiluntersuchungen des Forschungsprojektes (Dokumentenanalyse, Experteninterviews und Fokusgruppeninterviews) orientieren sich in ihrer methodischen Herangehensweise und Umsetzung an dem eigens entwickelten Theorie-Praxis-Analysemodell, welches relevante Themen beinhaltet. Die einzelnen Themen wurden in erster Linie anhand wissenschaftlicher Fachliteratur³ und aktueller frühpädagogischer Diskurse konstruiert.

Gestützt auf den gewonnenen Erkenntnissen aus der Literaturanalyse sowie den Ausführungen in fachunspezifischen und frühpädagogischen Qualifikations- und Orientierungsrahmen wurde das folgende Theorie-Praxis-Analysemodell entwickelt, welches das theoretische Konstrukt „Theorie-Praxis-Verhältnis“ operationalisiert. Aus den unterschiedlichen Ebenen des Modells wurden anschließend Kategorien für die Analyse der Dokumente sowie der Experteninterviews deduktiv gewonnen und der Leitfragen für die Experteninterviews sowie die Fokusgruppeninterviews generiert.

3.1.2 Beschreibung des Theorie-Praxis-Analysemodells

Das *Theorie-Praxis-Analysemodell* (siehe Abb. 2) setzt sich aus fünf Ebenen und einem Metarahmen zusammen. Die fünf Ebenen bilden die inhaltlichen Ausgestaltungsmöglichkeiten des Theorie-Praxis-Verhältnisses innerhalb eines kindheitspädagogischen Bachelorstudiengangs ab.

² Der folgende Abschnitt zum Theorie-Praxis-Analysemodell des Forschungsprojekts ist bereits in Teilen in Kaiser / Bloch / Neuß, 2015, S. 88f. publiziert.

³ Die Literaturanalyse ist eine strukturierte und nachvollziehbare Methode zur Identifizierung, Evaluierung, Integration und Interpretation relevanter Beiträge in der Literatur (Salipante / Notz / Bigelow, 1982). Sie hat das Ziel, Einsichten zu einer konkreten Fragestellung zu gewinnen (Fink, 1998).

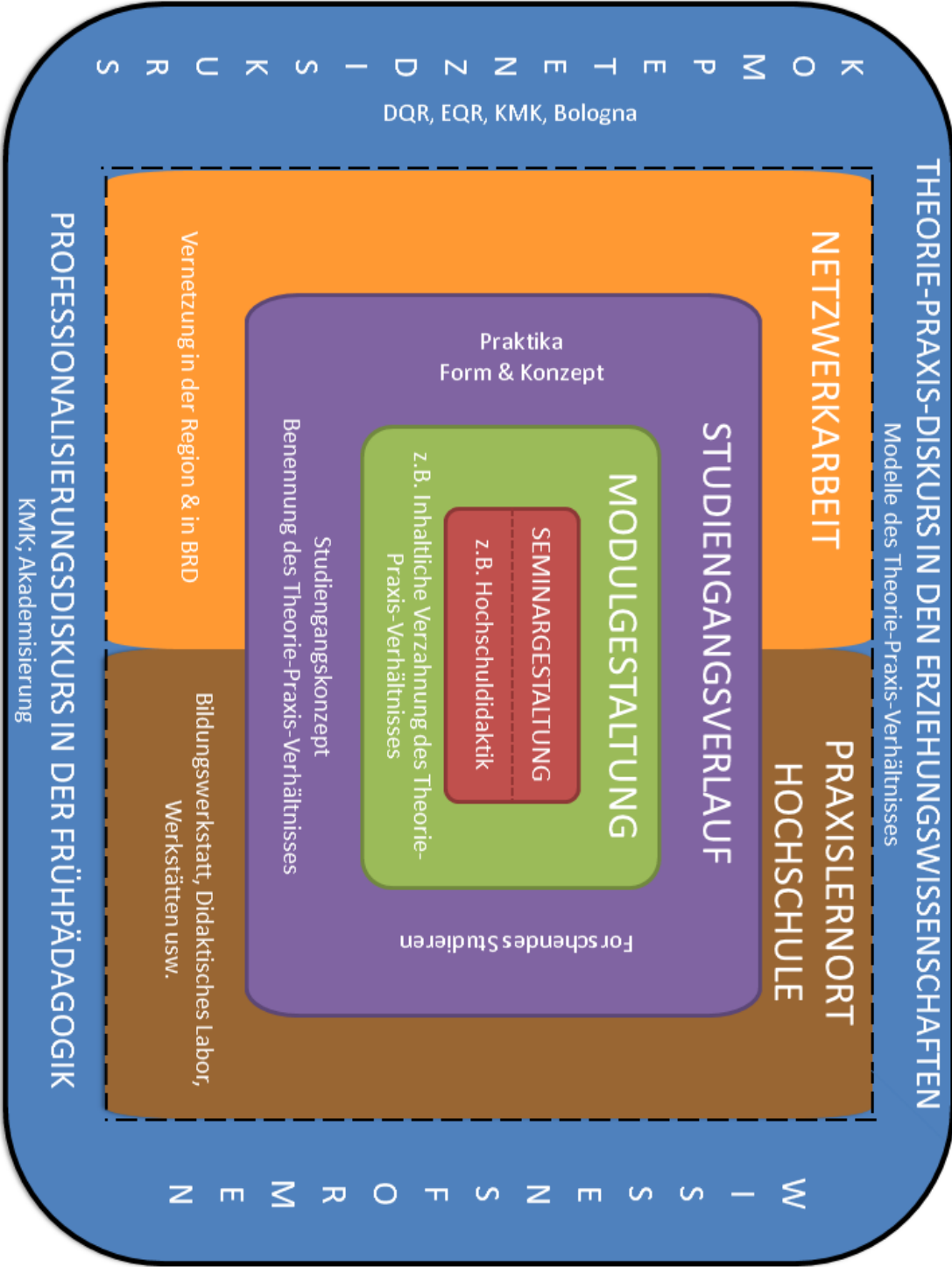


ABBILDUNG 2: THEORIE-PRAKTIK-ANALYSEMODELL

Das Schaubild zeigt die fünf Analyseebenen, mit deren Hilfe das Theorie-Praxis-Verhältnis in den kindheitspädagogischen Studiengängen operationalisiert und analysiert wurde. Die kleinste Umsetzungsebene ist die Seminar-gestaltung, die die frühpädagogische Hochschuldidaktik und somit bestimmte Lernformate untersucht.

Auf der Ebene der Modulgestaltung (Analyseebene 2) wird die inhaltliche Verzahnung des Theorie-Praxis-Verhältnisses betrachtet. Hierbei wird auch die Prüfungsdidaktik in den Blick genommen, um Prüfungsformen zu identifizieren, die aufgrund der Leistungsanforderung bereits eine Theorie-Praxis-Verknüpfung intendieren. Der Studiengangsverlauf wird in der dritten Ebene durch die Elemente „Praktika“, „Studiengangskonzept“ und „Forschendes Studieren“ analysiert. Die vierte und fünfte Ebene bilden gemeinsam die letzte Analysestufe. Die Netzwerkaktivitäten nehmen besonders die regionale, bundesweite und internationale Vernetzung der Hochschulen in den Blick. Die Hochschule als eigenständiger Praxislernort versucht (z.B. durch Bildungswerkstätten, Didaktische Labore und fachspezifische Werkstätten) Elementarpädagogik auch an der Hochschule erfahrbar zu machen.

Die Metaebene des Theorie-Praxis-Modells wird durch den äußeren Rahmen repräsentiert und umfasst relevante Diskurse, die zur Theoretisierung des Theorie-Praxis-Bezugs hilfreich erscheinen.

3.2 Stichprobe und Feldzugang

Die Stichprobe der Untersuchung setzt sich aus den in Deutschland vorhandenen kindheitspädagogischen B.A.-Studiengängen zusammen. Von den ca. 70 bestehenden Bachelorstudiengängen (zum Zeitpunkt der Erhebung), konnten 46 für eine Teilnahme gewonnen werden ($n = 46$). Bei diesen lassen sich verschiedene Hochschultypen (Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Katholische Hochschulen, Evangelische Hochschulen, Fachhochschulen, Berufsakademien / Duale Hochschulen) mit fünf unterschiedlichen Studiengangstypen erkennen.

Der Feldzugang wurde über die Kontakte zu den Studiengangsleitungen, die auch oftmals auf anderen Ebenen bereits zusammenarbeiten (z.B. BAG-BEK, Fachgruppe der DGfE, Fachkontakte usw.) organisiert. Die Recherchegrundlage für die Bestandsaufnahme der kindheitspädagogischen Studiengänge bildeten im Wesentlichen die Studiengangsdatenbank der WiFF⁴, sowie das Portal für Frühpädagogik der Plattform „erzieherin.de“⁵. Erstere ermöglichte über entsprechende Suchbegriffe (Bundesland / Ort, Art des Abschlusses, Studienorganisation, Studienbeginn, Stichwort zur Bezeichnung des Studienganges) eine umfassende Zusammenstellung der deutschlandweit angebotenen kindheitspädagogischen Studiengänge, während letztere zusätzlich eine Kurzbeschreibung der einzelnen Studiengänge bezüglich der Studienstruktur und des inhaltlichen Schwerpunktes bot. Beide Plattformen sind mit den entsprechenden Qualifizierungsinstitutionen verlinkt.

3.2.1 Ablauf der Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse als eine Methode der sozialwissenschaftlichen Forschung ermöglicht eine systematische Analyse von vielfältigen Dokumentenarten (vgl. Lamnek, 2010, S. 456). Dokumente sind hier als standardisierte Artefakte zu verstehen (weisen bestimmte Formate auf), die mit einem standardisierten Kategoriensystem untersucht werden.

Auch wenn es keine eigenen Methoden der Dokumentenanalyse in den Erziehungswissenschaften gibt, lehnen sie sich primär an den Arbeitsweisen der Geschichtswissenschaft, der empirischen Sozialforschung, der Philologien, der Ethnologie und der Bildwissenschaften an.

Das in diesem Projekt analysierte Material wurde in einem ersten Schritt aus bundesweit recherchierten kindheitspädagogischen Studiengängen generiert. Die so recherchierten Daten wurden bei vorliegenden Hinweisen auf neu entstehende Studiengänge durch eigene Internet-Recherchen ergänzt.

⁴ <http://www.weiterbildungsinitiative.de/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/> (letzter Abruf 21.11.2014).

⁵ <http://www.erzieherin.de/studiengaenge-fuer-fruehpaedagogik.php> (letzter Abruf 21.11.2014).

Bei fehlenden Materialien wurden die zuständigen Hochschulen direkt kontaktiert.

Bei den Dokumenten der einzelnen Studiengänge handelt es sich um studiengangsspezifische Dokumente. Dokumente dieses Typs sind: Modulhandbücher, Studien- und Prüfungsordnungen, Konzepte zu Netzwerkaktivitäten der Hochschule, Ausbildungsvereinbarungen sowie Praktikumshandbücher und -konzepte. Darüber hinaus waren für die Analyse noch weitere Dokumente relevant, die besonders an Studieninteressierte gerichtet sind. Dies können Studiengangsflyer, Dokumente zu „Frequently Asked Questions“ und Dokumente zu besonderen Praxisanforderungen sein. Weiterhin wurden ebenfalls Dokumente in die Analyse einbezogen, die explizit an das Forschungsprojekt von Seiten der Studiengangsleitung herangetragen wurden, wie z.B. Konzepte zu Lernwerkstätten oder Konzepte zu Praxisphasen.

Im Projekt berücksichtigt werden konnten ausschließlich Studiengänge, von denen mindestens Modulbeschreibung und Studien- und Prüfungsordnung als Datengrundlage zur Verfügung standen. Insgesamt lagen Dokumente von 46 kindheitspädagogischen Bachelorstudiengängen vor. Im Durchschnitt standen von einem Studiengang fünf relevante Dokumente zur Analyse Verfügung ($n = 230$).

Die Analyse wurde anhand des Materials und der spezifischen Fragestellung konstruiert. Dabei bilden die Kategorien das Zentrum der Analyse.

Einige im Folgenden beispielhaft aufgeführten konkreten Fragestellungen / Indikatoren waren leitend für die kriteriengeleitete Dokumentenanalyse:

- Welche Art von Praktika sind im Studiengangsverlauf vorgesehen (Länge der Praktika, Art der Praktika usw.), Höhe der CPs, inhaltlicher Stellenwert im Studiengangsverlauf, Begleitung der Praktika und Theorie-Praxis-Transfer)?
- Wie werden die Praxisphasen im Studiengangsverlauf vorbereitet und reflektiert?
- Gibt es ein schriftliches Konzept zur Theorie-Praxis-Verknüpfung?
- Werden neben Praktika weitere Theorie-Praxis-Verknüpfungen in den Modulbeschreibungen beschrieben (Praxisbesuche, Besuche von Praktikern, Exkursionen, Projektarbeit, Projektstudium, Hospitationen, Auslandspraktika o.ä.)?
- Sind Prüfungsformen oder Studienleistungen in den Studiengangs- oder Modulbeschreibungen vorgeschrieben, die einen Theorie-Praxis-Transfer implizieren (z.B. Projekte und Projektdokumentationen)?
- Finden sich auf der Ebene der Dokumente strukturelle oder methodisch-didaktische Verknüpfungen von Hochschule und Praxiseinrichtungen?

Die vorliegenden Dokumente wurden mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse analysiert (vgl. u.a. Mayring 2002, 2008, 2010). In Anlehnung an das entwickelte Theorie-Praxis-Analysemodell wurde ein teiluntersuchungsübergreifendes Kategoriensystem für die Analyse entwickelt. Zur Erstellung des Kategoriensystems wurde zunächst eine Orientierung am Gegenstandsbereich in Anlehnung an die Fragestellung gewählt. Auf der Grundlage von Hypothesen und theoretischen Vorüberlegungen wurden deduktive Kategorien erarbeitet (vgl. Mayring, 2010, S. 83). Die theoriegeleitete und begründete Analyserichtung wurde an das Ausgangsmaterial in einem ersten Analysedurchgang herangetragen. Deduktiv entwickelte Kategorien sollen für eine zuverlässige Codierung „disjunkt und erschöpfend“ (Kuchartz, 2012, S. 61) sein. Zum einen wurde daher auf eine präzise Formulierung und Benennung der Kategorien Wert gelegt und zum anderen berücksichtigt, dass die einzelnen Kategorien voneinander abgrenzbar bleiben.

Das klassische Gütekriterium Reliabilität, eine hohe Übereinstimmung verschiedener Kodierern anhand des zu analysierenden Materials, wurde durch mehrere Probedurchläufe am Material gesichert. Aufgrund des Trennschärfekriteriums wurden die Kategorien nach den Probedurchgängen modifiziert und angepasst.

„Eine deduktive Kategorienbildung schließt [...] keineswegs aus, dass während der Analyse Veränderungen am Kategoriensystem (und an den Kategoriendefinitionen) stattfinden und damit von der strengen Einhaltung der Vorab-Definitionen abgewichen wird“ (ebd., S. 62).

Die Weiterentwicklung der Kategorien wurde dann anhand des Materials induktiv durchgeführt. Induktive Kategorienbildung erfolgte direkt aus dem Material in einem Prozess des Verallgemeinerns, ohne vorab formulierte Theoriekonzepte zu berücksichtigen. Die charakteristischen Mischformen der Kategorienbildung in Qualitativen Inhaltsanalysen sind als deduktiv-induktive Kategorienbildungen zu verstehen (vgl. ebd., S. 69). Hiermit wird einem zusammenfassenden (induktiv) und strukturierendem (deduktiv) Vorgehen Rechnung getragen. Zwar wurden für die Untersuchung keine explizit neuen Kategorien hinzugefügt, allerdings konnten die deduktiv gewonnen Kategorien durch einige nicht im Vorfeld bedachte und abgrenzende Aspekte erweitert werden. Dieses Vorgehen entspricht der induktiven Bildung von Subkategorien, da die jeweilige vorab definierte Kategorie um Aspekte ergänzt wurde.

Für die Analysen der im Studiengang vorhandenen Theorie-Praxis-Verknüpfungen konnte folgendes deduktiv am Material induktiv ergänztes Kategoriensystem entwickelt werden:

Ebene des Theorie-Praxis-Analysemodells	Kategorie
Ebene 1: Netzwerk	1N_Netzwerkaktivität der Hochschule
Ebene 2: Praxislernort Hochschule	1PLH_Labor, Werkstatt, Modell
	2PLH_Theorie-Praxis-Verknüpfung
Ebene 3: Studiengangsverlauf	1SGV_Studiengangskonzept
	2SGV_Praktika
	3SGV_forschendes Studieren
Ebene 4: Modulgestaltung	1MG_sepzielle Lehrformate
	2MG_Prüfungsdidaktik
	3MG_wissenschaftliche Ausbildung
Ebene 5: Seminargestaltung	1SG_Anwendungsbezug durch Handlungsorientierung und Berufsqualifizierung
	2SG_Vermittlungs- und Lernformen
	3SG_Reflexion und Wissensbezüge

TABELLE 1: KATEGORIENSYSTEM OPTHIS

Im Anschluss an die Entwicklung des Kategoriensystems erfolgte der systematische und komplette Materialdurchgang mit Hilfe des so gewonnen Kodierleitfadens. Dieser besteht aus Definition, Kodierregel und Ankerbeispielen für die einzelne Kategorie. Dabei ist es notwendig,

„dass das aus den Strukturierungsdimensionen zusammengestellte Categoriesystem so genau definiert wird, dass eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien immer möglich ist“ (Mayring, 2002, S. 118).

Die Kategorien wurden daher genau definiert. Die explizite Definition ermöglicht die Zuordnung relevanter Textbestandteile zu einer Kategorie.

Um eine Zuordnungen vornehmen zu können und Abgrenzungsprobleme zwischen den Kategorien zu beheben, wurden Kodierregeln formuliert. Die genaue Formulierung von Regeln zur Kodierung ermöglicht es, den Forschungsgegenstand möglichst genau anhand der Textstellen einzuordnen. Zuletzt wurden für den Kodierleitfaden Ankerbeispiele für jede Kategorie aus dem Material herausgesucht. Ankerbeispiele sind Beispiele für diese Kategorie und haben eine Art prototypische Funktion für ihre Kategorie.

Der Kodierleitfaden mit den deduktiv angenommenen und induktiv ergänzten Kategorien wurde ständig im Auswertungsprozess überprüft und ggf. mit weiteren Beispielen und Abgrenzungen versehen. Strittige Kodierungen unter den Kodierern wurden ebenfalls im Kodierleitfaden dokumentiert.

Der Kodierleitfaden wurde im ständigen Austausch zwischen beiden Teiluntersuchungen weiterentwickelt und präzisiert. Die Überprüfung der Übereinstimmung der Kodiereinheiten wurde durch mehrfaches Kodieren an gleichen Datensätzen vorgenommen. Die Interkoderreliabilität wurde durch ein prozedurales Vorgehen gesichert, welches versucht „Nicht-Übereinstimmung durch Diskussion und Entscheidung im Forschungsteam zu minimieren“ (Kuchartz, 2012, S. 49).

Das hier beschriebene Kodiervorgehen wurde auch für die zweite Teiluntersuchung der Experteninterviews übernommen und induktiv auf der Grundlage der Dokumente und der Transkripte der Interviews ergänzt. Auf diese Weise konnten zu jedem Studiengang die schriftlich fixierten Theorie-Praxis-Ansätze in den Dokumenten herausgearbeitet und um relevante mündlich vermittelte Konzepte, Beispiele und Vorgehensweisen aus den Experteninterviews ergänzt werden.

3.2.2 Ablauf der Experteninterviews

Als Grundlage für die wissenschaftliche Untersuchung der Fragestellung dienten als zweiter methodischer Zugang im Forschungsprojekt telefonisch geführte, qualitative Leitfadeninterviews. Hierzu wurden im Projekt OpThis Studiengangsleitungen sowie Modulverantwortliche bzw. Dozierende per Telefon befragt. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, da sie einen aktuellen, subjektiven Einblick in die Erfahrungen und Ansichten der an der Lehre direkt Beteiligten gewährleistet. Die Befragten wurden als Experten für den jeweiligen kindheitspädagogischen Bachelorstudiengang angesehen. Ziel der Experteninterviews war es, die konzeptionelle Umsetzung des Theorie-Praxis-Verhältnisses auf den unterschiedlichen Ebenen zu eruieren.

In einem ersten Schritt wurden für alle in der Stichprobe vertretenen Studiengänge die zuständigen Studiengangsleitungen recherchiert. Mit diesen fand dann das erste ca. 60minütige, telefonische, leitfadengestützte Experteninterview ($n = 46$) statt. Die Befragten haben vor dem Interviewtermin die Einverständniserklärung und eine Themenübersicht, die aus dem Interviewleitfaden erstellt wurde, per Email erhalten. Demzufolge wurden diese Experteninterviews mithilfe eines Leitfadens vorab strukturiert.

In Anlehnung an das Theorie-Praxis-Analysemodell wurde der Leitfaden in unterschiedliche Themenblöcke aufgeteilt, zu denen jeweils zentrale Fragen notiert wurden. Ein solches Vorgehen wurde präferiert, da mit einem strukturierten Leitfaden die Chance verbunden ist, „sein eigenes Vorwissen zum Ausdruck zu bringen und für die Erhebung nutzbar zu machen“ (Kühn / Koschel, 2011, S. 101). Die Formulierung eines Leitfadens stellte einen wichtigen Vorbereitungsschritt dar, um theoretisch angenommene Forschungsfragen in ein halbstandardisiertes Kommunikationsschema zu bringen. In diesem hat der Interviewer die Chance, vertiefende Nachfragen zu stellen oder auf überraschende Wendungen in der Diskussion einzugehen (vgl. Lamnek, 2005, S. 102f).

Der Leitfaden für die Experteninterviews mit den Studiengangsleitungen ist in vier thematische Blöcke unterteilt:

- Teil I Allgemeine Informationen,
- Teil II Inhaltliche Ausgestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses,
- Teil III Bewertung und Optimierung und
- Teil IV Weiterführung: Kontakte zu anderen Interviewpartnern.

Im ersten Block fand eine persönliche Vorstellung des Interviewers statt und es wurde noch einmal kurz die Intention von OpThis verdeutlicht. Ferner wurde mit Fragen nach der Akkreditierung, der Aufnahmekapazität und der Besonderheit dieses kindheitspädagogischen Studiums auf den aktuellen Stand des Studiengangs eingegangen. Dieser erste Teil diente also als Einstieg in die Thematik und dazu, die benötigten Daten für die Theorie-Praxis-Profile zu vervollständigen und zu aktualisieren.

Den Hauptteil der Experteninterviews bildete der Themenblock II, der detaillierte Fragen zur Verknüpfung von Theorie und Praxis enthält. Diese Fragen wurden mit Hilfe der Ebenen des entwickelten Theorie-Praxis-Analysemodells thematisch strukturiert. Zu jeder der fünf Ebenen (Netzwerkaktivitäten, Praxislernort Hochschule, Studiengangsverlauf, Modul- und Seminargestaltung) wurden zwei bis vier inhaltliche Fragen und Nachfragen formuliert. So wurden beispielsweise die folgenden Fragen gestellt:

- Inwiefern kooperiert der Studiengang mit Praxisinstitutionen (z.B. Kindertagesstätten, Schulen, Vereinen)?
- Welche Formen der Theorie-Praxis-Verknüpfung sehen Sie neben den im Studienverlauf vorgesehenen Strukturen (wie z.B. Praktika) zusätzlich realisiert?
- Wie sichern Sie den Lerntransferprozess zwischen Theorie und Praxis?
- Gibt oder gab es besondere Projekte oder Lehr-Lern-Formate, die Sie als Modellprojekte für eine Theorie-Praxis-Verknüpfung herausstellen würden?

In diesem Interviewteil ging es darum, von der Studiengangsleitung zu erfahren, wie das Theorie-Praxis-Verhältnis innerhalb des kindheitspädagogischen Bachelorstudiengangs konkret ausgestaltet und bearbeitet wird.

Im dritten Teil des Interviews wurde der Interviewpartner gebeten, die im Studiengang vorhandenen Theorie-Praxis-Verknüpfungen zu beurteilen. Außerdem sollten diesbezüglich (Optimierungs-) Wünsche formuliert werden.

Der letzte Themenblock diente dazu, weitere Personen und deren thematische Schwerpunkte in Erfahrung zu bringen. Dies war in Hinblick auf die zweiten Interviews wichtig, da so potenzielle Interviewpartner genannt wurden.

Den Abschluss des Interviews bildete die Frage, ob die Studiengangsleitung über die bereits genannten Aspekte hinaus etwas bezüglich der Theorie-Praxis-Thematik sagen möchte oder ihr noch etwas wichtig erscheint, was bisher noch nicht zum Ausdruck gebracht werden konnte.

Eine kurze Übersicht über den strukturellen und inhaltlichen Aufbau des Interviews wurde ein paar Tage vor dem Interviewtermin zusammen mit der Einverständniserklärung an die jeweilige Studiengangsleitung per Email verschickt. Die Einverständniserklärung wurde unterschrieben an das Projekt zurückgesendet.

Die zweiten Interviews mit den Modulverantwortlichen bzw. Dozierenden fanden nach der Zusammenführung der ersten Auswertungsergebnisse aus den Dokumenten und Experteninterviews mit den Studiengangsleitungen statt (siehe Kapitel 3.2.3 Hochschulspezifische Theorie-Praxis-Profile). Sie dienten dazu, spezifische Nachfragen zu relevanten inhaltlichen Studiengangsaspekten zu stellen oder Unklarheiten zu beseitigen. Kriterium für die Durchführung eines zweiten Interviews war folglich die Datenlage nach der Erstellung des Theorie-Praxis-Profils. Hierfür wurden hochschulspezifische Fragen generiert, die für die Fragestellung des Projektes relevant waren. Diese wurden den Modulverantwortlichen bzw. Dozierenden im Vorfeld zugeschickt. Die Rekrutierung dieser Interviewpartner erfolgte auf Grundlage der von den Studiengangsleitungen im Interview genannten Personen, die noch ergänzende Auskünfte zum jeweiligen kindheitspädagogischen Bachelorstudiengang geben konnten. Die weiterführenden telefonischen Interviews ($n = 26$) dauerten meistens 10-15 Minuten. Die Fragen wurden gemeinsam mit der Einverständniserklärung im Vorfeld an die Interviewpartner gemailt.

Pro Studiengang wurden demnach im Zeitraum von Juni 2012 bis Januar 2014 ein bis zwei leitfadengestützte, halbstandardisierte Interviews per Telefon durchgeführt ($n = 71$), die mit einem Diktiergerät aufgezeichnet wurden. Das Vorgehen bei der Auswertung der erhobenen Daten mittels Experteninterviews wird an dieser Stelle nicht extra dargestellt, da es sich mit dem der Dokumentanalyse deckt: Die Auswertung fand ebenfalls anhand einer inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse computergestützt mit der Auswertungssoftware MAXQDA statt (vgl. Kapitel 3.2.1). Ein Unterschied bestand lediglich darin, dass der erste Schritt bei der Auswertung der Experteninterviews die Aufbereitung des empirischen Datenmaterials beinhaltete (Transkription). Da bei der Untersuchung die Sichtweisen der Interviewten auf das Theorie-Praxis-Verhältnis mit Hilfe der inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse herausgearbeitet werden sollten, war für die Transkription nur die inhaltliche Ebene der getätigten Aussagen relevant. Daher konnte auf eine Protokollierung von beispielsweise nonverbalen Elementen (Stimmlagen, Dialekten usw.) verzichtet werden.

3.2.3 Hochschulspezifische Theorie-Praxis-Profile

Nachdem im Kapitel 3.2.1 das gemeinsame auswertungsmethodische Vorgehen für die beiden Teiluntersuchungen Dokumentenanalyse und Experteninterviews bereits beschrieben wurde, geht es in diesem Kapitel darum darzustellen, wie die Zusammenführung der Auswertungsdaten beider Feldzugänge erfolgte.

Die vorliegenden kodierten und in Bezug auf die Fragestellung relevanten Textstellen wurden kategorienspezifisch in der Auswertungssoftware MAXQDA zusammengeführt. Dies war aufgrund des gemeinsamen Kodierleitfadens der beiden methodischen Zugangsweisen möglich. Im weiteren Auswertungsprozess wurde kategorienweise vorgegangen. Für jeden in der Stichprobe vorhandenen kindheitspädagogischen Studiengang fand die Erstellung eines Theorie-Praxis-Profils ($n = 46$) statt. Entlang des Kodierleitfadens wurde eine allgemeine Matrix für die Theorie-Praxis-Profile entwickelt. Diese bestand aus folgenden Elementen:

- allgemeine Daten zum Studiengang: Name, Standort, Studiensemester, Studierendenzahl, Zulassungsvoraussetzungen, Akkreditierung etc.,
- das in die Analyse eingegangenen Erhebungsmaterial,
- die Zuordnung zu einem Studiengangstypen (eine ausführliche Beschreibung der Studiengangstypen erfolgt in Kapitel 4.1),
- Praxiszeiten in grundständigen Modellen (z.B. 100 Tage) und Praxisbezüge in den anderen Studiengangstypen (Arbeitsverhältnis, Fremdpraktikum, Exkursion usw.),
- den einzelnen Ebenen des Theorie-Praxis-Analysemodells mit den jeweiligen Kategorien.

Kategorienweise wurden auf Grundlage des empirischen Materials Besonderheiten des Studiengangs herausgearbeitet und eine allgemeine Einschätzung bezüglich der (kategorienspezifischen) Theorie-Praxis-Verknüpfungen notiert. Hierbei ging es nicht darum, die Studiengänge untereinander zu vergleichen und zu bewerten, sondern ausschließlich um die Beschreibung der besonderen Charakteristik des Studiengangs hinsichtlich der Fragestellung des Projektes. So konnte der Ist-Zustand der im kindheitspädagogischen Feld vorhandenen hochschulischen Theorie-Praxis-Verknüpfungen eruiert und spezielle Konzepte der Verbindung von Theorie und Praxis in Bezug auf die jeweilige Kategorie herausgearbeitet werden. Die Deskription der Theorie-Praxis-Verknüpfungen ist sowohl an die jeweiligen Studiengangsmodele gebunden (siehe 5.1), als auch an die personellen und sächlichen Ressourcen der jeweiligen Hochschule. Aufgrund der heterogenen Bedingungen können die Beispiele der Theorie-Praxis-Verknüpfungen auch nicht einfach von einer Hochschule auf die andere übertragen werden. Trotzdem liefern sie wichtige Impulse zur Weiterentwicklung kindheitspädagogischer Studiengänge.

Bei diesem Auswertungsschritt ging es folglich um die Identifizierung von innovativen und ausführlich ausgearbeiteten Modellen, Elementen oder Bausteinen in den einzelnen Studiengängen. Eine entsprechende Dokumentation erfolgte bei Vorhandensein in den hochschulspezifischen Theorie-Praxis-

Profilen. Die daraus resultierende (erneute) Datenreduktion bildete die Grundlage für die weitere Auswertung.

Mithilfe der theoretischen Vorüberlegen, die im Kodierleitfaden abgebildet sind, wurden diese Modelle, Bausteine und Elemente vertiefend betrachtet und analysiert. Die so identifizierten Beispiele werden entlang der Ebenen des Theorie-Praxis-Analysemodells im Kapitel 4.2 exemplarisch vorgestellt.

Für die dort vorgenommene Beschreibung hat wiederum ein Rückgriff auf das gesamte erhobene Datenmaterial stattgefunden.

3.2.4 Fokusgruppeninterviews mit Studierenden kindheitspädagogischer Studiengänge

Die Fokusgruppeninterviews⁶ mit Studierenden des jeweiligen B.A.-Studiengangs für Kindheitspädagogen bilden den dritten methodischen Zugriff, mit dem die Forschungsfrage von OpThis untersucht wurde. Fokusgruppen werden im Projekt OpThis im Sinne von Krueger (1994) als eine geplante Erhebungsmethode verstanden, die auf ein im Vorfeld definiertes Interessengebiet abzielt. Die Teilnehmenden teilen ihre Ideen und Auffassungen zu diesem Thema in einer angenehmen Gruppenatmosphäre mit. Die einzelnen Gruppenmitglieder beeinflussen sich durch ihre Antworten, Ideen, Kommentare und Aussagen gegenseitig bzw. rufen neue Stellungnahmen dadurch hervor (vgl. ebd., S. 6).

Allgemein besteht das Erkenntnisinteresse bei den Fokusgruppen darin, herauszufinden welche eigene Sicht die Studierenden auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in kindheitspädagogischen Bachelorstudiengängen haben. Der besondere Fokus liegt hierbei auf dem Aspekt der Optimierung: Wo sehen die Studierenden Verbesserungspotenzial in ihrem Studiengang mit Blick auf die Verbindung von Theorie und Praxis im Studium.

Die Diskussionsgruppen wurden nach vorgegebenen und theoretisch begründeten Kriterien zusammengestellt („theoretical sampling“). Im Projekt OpThis wurden Teilnehmende eingeladen, die am ausgewählten Studienstandort den entsprechenden kindheitspädagogischen Bachelorstudiengang im fünften bzw. siebten⁷ oder sechsten Semester⁸ studieren (Durchführung der Fokusgruppen mit Realgruppen). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Studierende erst in der Lage sind das Theorie-Praxis-Verhältnis ihres Studi-

⁶ In Anlehnung an die Positionen von Morgan (1997), Lamnek (2005) sowie Mayerhofer (2009) werden die beiden Begriffe „Fokusgruppe / Fokusgruppeninterviews / Fokusgruppendifkussion“ und „Gruppendiskussion“ im Forschungsprojekt synonym verwendet, obwohl sie historisch anders gewachsen sind. Dies bedeutet in seiner Konsequenz, dass alle Empfehlungen, Regeln und Vorgehensweisen, die für die Gruppendiskussionen gelten, auch für die Fokusgruppen zu berücksichtigen sind.

⁷ Einige wenige Studiengänge haben eine Regelstudienzeit von sieben Semestern. Bei einer Regelstudienzeit von sechs Semestern, werden die Studierenden im fünften Semester befragt.

⁸ Je nachdem, ob die Fokusgruppe im Wintersemester oder im Sommersemester stattfand, befanden sich die Studierenden im fünften bzw. siebten oder sechsten Semester.

engangs einzuschätzen und zu reflektieren, wenn sie sich am Ende ihres Studiums befinden und somit den Großteil der vorgesehenen Veranstaltungen bereits besucht haben.

Die Gruppenzusammensetzung geschah im Bewusstsein durch dieses Vorgehen keinen Anspruch auf Repräsentativität zu haben, da die Teilnehmenden nicht nach Wahrscheinlichkeitskriterien ausgewählt wurden. Es wurde mit der Bitte an die jeweiligen Studiengangsleitungen herangetreten, einen Aufruf an alle Studierenden des entsprechenden Semesters weiterzuleiten. Dieser stellte den Studierenden kurz das Projekt OpThis, seine Intention und die Rahmenbedingungen der Fokusgruppe vor. Hierauf konnten sich die Studierenden dann melden, um freiwillig an der Gruppendiskussion teilzunehmen. Ein Termin zur Durchführung wurde meistens im Vorfeld mit der Studiengangsleitung abgesprochen, in Ausnahmefällen wurde er mit den interessierten Studierenden direkt vereinbart. Die Erhebung fand dann vor Ort an der jeweiligen Hochschule durch eine Projektmitarbeiterin statt.

Bei der Gruppengröße schloss sich das Projekt den Empfehlungen der meisten Autoren an (siehe hierzu Kühn / Koschel, 2011, S. 480ff), die die ideale Gruppengröße einer Fokusgruppe bei fünf bis zehn Teilnehmenden sehen. Pro Studiengang wurden maximal zehn Teilnehmende zu den Fokusgruppeninterviews zugelassen. Die Gruppendiskussionen wurden mit einer Dauer von je zwei Stunden angekündigt. Wobei die Dauer des eigentlichen Interviews mit 90 Minuten angesetzt wurde. Die weiteren 30 Minuten dienten der Ankunft und Vorbereitung der Teilnehmenden bzw. zur Klärung ihrer Fragen. Es wurden sowohl Ton- als auch Videoaufzeichnungen zur Erfassung der Daten genutzt. Das Videomaterial wurde vor allem in Hinblick auf die spätere Transkription erhoben.

Bei der Moderation der Fokusgruppeninterviews wurde auf in der Fachliteratur beschriebene Empfehlungen und Hinweise geachtet, wie z.B. die Schaffung einer angstfreien, verständigungsorientierten und vertrauensvollen Atmosphäre, geduldig zuhören zu können oder eine offene und kommunikative Persönlichkeit zu besitzen (siehe hierzu Mayerhofer, 2009, S. 483; Kühn / Koschel, 2011, S. 144ff). Zusätzlich war im Forschungskontext dieser Untersuchung die fachliche Kompetenz eine wichtige Voraussetzung der moderierenden Person. Der Moderator musste eine gewisse Vertrautheit mit der Forschungsfrage, dem Forschungsinteresse sowie dem Forschungsfeld aufweisen (siehe hierzu Bogner / Leuthold, 2005, S. 165).

Innerhalb des Projektes hat man sich dafür entschieden, einen eher strukturierten Leitfaden („questioning route“) für die Gruppendiskussion zu verwenden. In Anlehnung an das bereits dargestellte Theorie-Praxis-Analysemodell wurde der Leitfaden in unterschiedliche Themenblöcke aufgeteilt, zu denen jeweils zentrale Fragen notiert wurden. Für dieses Vorgehen wurde sich aus den gleichen Gründen, wie bei den Experteninterviews entschieden (unterschiedliche Perspektiven / Ansichten / Hypothesen zur Theorie-Praxis-Thematik konnten mit einfließen, Vorwissen wurde darüber zum

Ausdruck gebracht, ein Transfer der theoretisch angenommene Forschungsfragen in ein moderationsadäquates Schema unterstützt etc.). Zusätzlich ermöglichte ein strukturierter Leitfaden die Durchführung der Fokusgruppeninterviews durch verschiedene Moderatoren. Ein vorgegebener Ablauf sieht die Fragen und das dahinterstehende Erkenntnisinteresse als zentrales Moment an und rückt den Moderator als Individuum in den Hintergrund. So konnte trotz verschiedener Erhebungspersonen ein ähnlicher Verlauf der Gruppendiskussion gewährleistet werden.

Insgesamt konnten 21 Fokusgruppen an unterschiedlichen Hochschulen erfolgreich geführt werden. Davon fanden 13 in grundständigen Studiengangsmodellen und acht in berufsintegrierten Studiengängen⁹ statt. Die für die Gruppendiskussionen ausgewählten Studiengänge ergaben sich aus der Sichtung der Dokumente. Da es ein Projektziel war, innovative Modelle zu finden und näher zu beschreiben, wurden Fokusgruppen dort durchgeführt, wo auf Grundlage der Dokumente eine vielversprechende Verknüpfung von Theorie und Praxis zu erkennen war.

Das auswertungsmethodische Vorgehen bei den Fokusgruppeninterviews unterscheidet sich von dem der Dokumentenanalyse und den Experteninterviews.

Die Fragen wurden nicht einzeln ausgewertet, sondern vielmehr wurde herausgearbeitet, wie und an welcher Stelle die Studierenden das Theorie-Praxis-Verhältnis optimieren würden. Die übergeordnete Forschungsfrage lautete daher: „Wie wollen Studierende das Theorie-Praxis-Verhältnis in ihrem kindheitspädagogischen Bachelorstudiengang auf unterschiedlichen Ebenen optimieren?“.

In einem ersten Schritt fand die Aufbereitung der erhobenen Daten durch die Transkription dieser statt. Hierfür galten die gleichen Transkriptionsregeln, wie für die Experteninterviews. Der zweite Schritt stellte dann die Analyse der Fokusgruppen auf Grundlage der Typenbildung dar. Sie ist angelehnt an das Typisierungsverfahren nach Kelle & Kluge (2010). Dieser Prozess besitzt eine beschreibende Strukturierungs- und Ordnungsfunktion des Datenmaterials, die hierfür genutzt wurde (vgl. ebd., S. 91). Sie wurde computergestützt mit MAXQDA durchgeführt.

Die Typenbildung erfolgte auf Grundlage einer vergleichenden Analyse, indem das Datenmaterial hinsichtlich bestimmter Kriterien betrachtet und

⁹ Bei den Fokusgruppen wird zwischen „grundständigen“ und „berufsbegleitenden“ Studiengängen unterschieden. Dies ist dem ursprünglichen Gedanken des Projektes OpThis geschuldet, der diese Differenzierung vorsah. Im Projektverlauf hat sich jedoch herausgestellt, dass diese zu undifferenziert ist, da fünf verschiedene Studiengangstypen bei den kindheitspädagogischen Bachelorstudiengängen ausgemacht werden konnten (siehe Kapitel 4.1). Deshalb werden unter den „grundständigen“ Studiengängen alle Studiengänge des Modells „GS“ und „GScon“ subsumiert. Die Fokusgruppen an „berufsintegrierenden“ Standorten umfassen die Bachelorstudiengänge der Typen „weiterqualifizierend“ und „berufsbegleitend“ sowie des „dualen Modells“ und des „Kombi-Modells“.

Gemeinsamkeiten ausfindig gemacht wurden (vgl. Bohnsack / Marotzki / Meuser, 2011, S. 80). Sie ist im Projekt rein deskriptiver Art (vgl. Kelle / Kluge, 2010, S. 18). Nach dem Stufenmodell für eine Typenbildung (vgl. Kluge 1999) sind unter den einzelnen Auswertungsstufen unterschiedliche Methoden und Techniken zu finden, die durchgeführt werden können (vgl. ebd., S. 280f). Aus diesen wurden die passenden Stufen für die Analyse der Fokusgruppen ausgewählt und entsprechend der Fragestellung teilweise modifiziert. Hinzuzufügen ist, dass das Auswertungsmodell keinem starren und linearen Schema folgt, sondern mehrmals durchlaufen werden kann (vgl. ebd., S. 261).

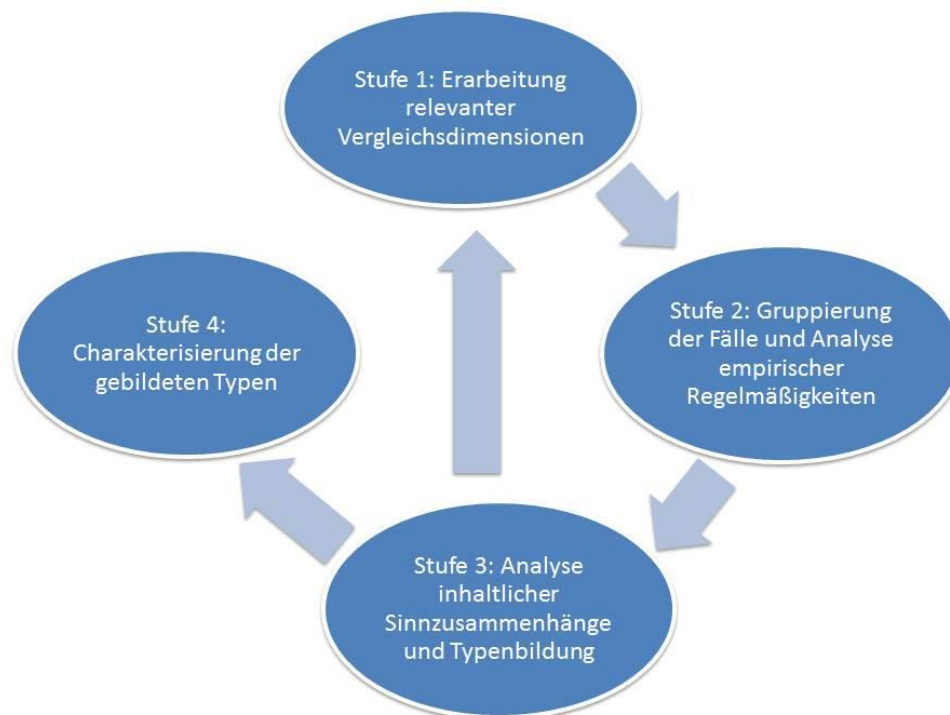


ABBILDUNG 3: STUFENMODELL NACH KLUGE QUELLE: LAMNEK, 2005, S. 238

3.2.4.1 Stufe 1: Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen

Die erste Stufe des Modells nach Kluge umfasst die Dimensionalisierung anhand der Kodierung des Datenmaterials. Es wurden Kategorien und Subkategorien mit ihren Merkmalsausprägungen erarbeitet, um Ähnlichkeiten wie auch Unterschiede herauszustellen (vgl. Kelle / Kluge, 2010, S. 94f). Somit wurde für die Analyse die Auswertungstechnik der thematischen Kodierung verwendet. Anhand der Entwicklung von Kodierkategorien wurden relevante Textstellen des erhobenen, qualitativen Datenmaterials systematisch verglichen. Der Vorgang der Kodierung begann mit einer systematischen Zuordnung der Daten, indem die Textpassagen thematisch „indiziert“ wurden. Indiziert bedeutet, dass ein Verweis auf inhaltlich ähnlich Textstellen bzw. Begriffe durchgeführt wird (vgl. ebd., S. 56f). Der Begriff „Indizierung“ hat sich im Diskurs über qualitative Methoden weitestgehend mit Glaser &

Strauss durchgesetzt, da der Terminus „Kodierung“ oftmals mit der Bedeutung in der quantitativen Datenanalyse verwechselt wird. Bei der Indizierung ist es wichtig, dass alle relevanten Textstellen gefunden und einem bestimmten Sachverhalt zugeordnet werden. Die Zuordnung zu Kategorien erfolgt „ad hoc“ und kann mehrmals erfolgen, d.h. ein Textsegment kann und sollte mehreren Kodierkategorien zugeordnet werden. Im Falle von Gemeinsamkeiten einer Textstelle hinsichtlich bestimmter Kategorien oder weiterer Merkmale wurde ausschnittartig verglichen und analysiert. Dabei ist von Bedeutung, dass Muster und Strukturen herausgefunden werden, die neue Kategorien hervorrufen, also zu Subkategorien führen (vgl. ebd., S. 58).

Allgemeine Kodierkategorien, die für die Untersuchung relevant sind, wurden bestimmt, indem entweder der Blick auf alltagsweltliche Themen mit sehr heterogenen Äußerungen der Befragten gerichtet wurde oder allgemeine theoretische Konzepte des sozialen Handelns im Vordergrund standen (vgl. ebd., S. 73).

Zuordnung und Bestimmung einer Kategorie: Bei diesem Schritt der Kodierung spielt der Prozess des „hypothetischen Schlussfolgerns“ nach Peirce eine Rolle, indem der Inhalt des Textsegments begrifflich zusammengefasst und durch die Zuordnung zu einer Kategorie erfasst wurde und somit einen Sinn erhält. Zwei unterschiedliche Formen der Indizierung liegen vor: Einerseits die „subsumptive Indizierung“, bei der die Textstellen bereits vorbereiteter Kodierschemen untergeordnet werden und andererseits die „abduktive Kodierung“, bei der neue Kategorien anhand des Datenmaterials entstehen (vgl. ebd., S. 61). Positiv ist, wenn anfangs allgemeine und abstrakte Konzepte beschrieben wurden, die in der fortgeschrittenen Analyse durch die oben beschriebenen zwei Möglichkeiten der Indizierung konkretisiert werden konnten (vgl. Kelle / Kluge, 2010, S. 71).

Entwicklung von Subkategorien und Dimensionen: Die relevanten Merkmale der betrachteten Kategorie wurden beim Prozess der Subkategorisierung herausgestellt, was einer „Dimensionalisierung“ entspricht. Das Ziel dieses Vorgangs war eine inhaltliche Konkretisierung der bereits existierenden Kategorie mithilfe von gehaltvollen empirischen Subkategorien, die die Kategorie und ihre Eigenschaften näher beschreiben (vgl. ebd., S. 73). Bei der Auswahl der Subkategorien musste darauf geachtet werden, dass Ähnlichkeiten und Gegensätze identifiziert werden, um eine deutliche Unterscheidung der Kategorien vorzuweisen (externe Heterogenität). Bei der Auswertung erfolgte die Bildung von Subkategorien mithilfe des Datenmaterials und wurde somit empirisch begründet¹⁰.

¹⁰ Die andere Möglichkeit bestünde darin, die Subkategorien und Dimensionen vor der Analyse des Datenmaterials durch eine begriffliche Erläuterung des Vorwissens zu bestimmen (vgl. Kelle / Kluge, 2010, S. 74).

3.2.4.2 Stufe 2: Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten

Bei der zweiten Stufe, der Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten, wurden aus den Fällen Gruppen anhand von Vergleichsdimensionen und Merkmalsausprägungen gebildet und diese auf ihre empirische Regelmäßigkeit hin geprüft (vgl. Kelle / Kluge, 2010, S. 96). Neben dem Konzept des Merkmalraums¹¹ und der fallvergleichenden Kontrastierung¹² gibt es die Möglichkeit des rechnergestützten Gruppierungsverfahren (= Clusteranalyse) (vgl. Kluge, 1999, S. 281).

Diese zweite Stufe des Modells von Kelle wurde für die Fokusgruppeninterviews in abgewandelter Vorgehensweise durchgeführt, da keine Einzelfälle (wie z.B. in der Biografieforschung) zu Gruppen zusammengefasst werden sollten, sondern relevante Textstellen aus den Fällen gruppiert werden sollten. Dabei wurde folgendermaßen vorgegangen: Mit denjenigen kodierten Textstellen, die in Bezug auf die Fragestellung die meisten Ähnlichkeiten aufwiesen, wurde eine Gruppenbildung vorgenommen. Anschließend wurde das Datenmaterial in seinen Merkmalen überprüft und abermals zu Gruppen zugeordnet. Dies wurde solange durchgeführt, bis alle Textstellen zugeordnet waren. Dabei wurde „agglomerativ“ vorgegangen.¹³

Zusammengefasst diente diese zweite Stufe für die nachfolgende Analyse weniger dem Vergleich unter den Fällen, sondern stellte vielmehr eine Zuordnung der Merkmale zu den Gruppen dar (Merkmalskombinationen). Daher diente sie dazu, einen Überblick über das Fallmaterial zu gewinnen und soll, wie das ursprüngliche Ziel nach Kluge, den Vergleich zwischen den gebildeten Gruppen ermöglichen, die zueinander eine hohe externe Heterogenität aufweisen. Die jeweiligen Gruppen dagegen sollten in ihren eigenen Merkmalen eine hohe interne Homogenität zeigen (vgl. Lamnek, 2005, S. 238).

¹¹ Das Konzept des Merkmalraums geht auf Barton & Lazarsfeld zurück (vgl. Kluge, 1999, S. 92ff).

¹² Die fallvergleichende Kontrastierung geht auf die Prozessstrukturanalyse nach Gerhardt zurück (vgl. ebd., S. 110).

¹³ Eine schrittweise Zusammenfassung der einzelnen Merkmale zu Gruppen (vgl. Kluge 1999, S. 270f).

3.2.4.3 Stufe 3: Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge

Die dritte Stufe ist die Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge. Hierfür wurde die Technik der Systematisierung durch EDV-gestützte Kodierung verwendet (vgl. Kluge, 1999, S. 281).

Bei der Kombination von Merkmalen stand die Entdeckung von inhaltlichen Sinnzusammenhängen im Vordergrund. Dabei wurden abermals die Gruppen verglichen und zueinander in Beziehung gesetzt. Durch eine EDV-gestützte Kodierung war es möglich, schnell auf markierte Textstellen zurückzugreifen und so die Zusammenhänge zu analysieren. Bezieht sich die Begriffsbestimmung von Typen wie im vorliegenden Fall auf die Kombination von mehreren Merkmalen, zwischen denen inhaltliche Sinnzusammenhänge herausgefunden wurden, so werden die entwickelten Gruppen zu Typen (vgl. ebd., S. 278ff). Resultat dieser Stufe ist meist die Verkleinerung der Merkmale, so dass die Zahl der Gruppen zurückgeht und nur wenige Typen gebildet werden. Dies geschieht dadurch, dass die Merkmale zu ähnlicheren Gruppen zugeordnet, ähnliche Gruppen zusammengefasst oder auch Einzelne weiter ausdifferenziert werden (vgl. Kelle / Kluge, 2010, S. 101f).

3.2.4.4 Stufe 4: Charakterisierung der gebildeten Typen

Der vierte und letzte Schritt der Typenbildung ist deren Charakterisierung. Hierbei wurden die Vergleichsdimensionen, die Kombinationen von Merkmalen und die Sinnzusammenhänge herangezogen, um möglichst genau die gebildeten Typen zu beschreiben. Kelle & Kluge (2010) merken an, dass es sinnvoll ist, einen Typus zu bilden, der die Merkmale der jeweiligen Gruppen am besten umfasst und dadurch einen Bezug zum untersuchten Gegenstand aufweist. Die Schwierigkeit bei der Charakterisierung besteht in der Erfassung des Gemeinsamen eines Typus, also um das, was einen Typen konkret ausmacht. Normalerweise werden, wie bereits erläutert, Proto-, Real- oder Idealtypen gebildet (vgl. ebd., S. 107). Angesichts der mit den Gruppendiskussionen verbundenen Fragestellung stand bei diesem Schritt jedoch die Erarbeitung des inhaltlich Typischen anhand der relevanten Dimensionen und weiterer Merkmale im Mittelpunkt.

Zusammenfassend ist bei einer typenbildenden Analyse qualitativer Daten nach Kelle & Kluge (2010) also folgendes von Bedeutung: Es

„[...] werden also Kategorien, die am Anfang zu Kodierung des Materials genutzt werden anhand synoptischer Vergleiche weiterentwickelt, überarbeitet, durch Subkategorien differenziert und erläutert, zueinander in Beziehung gesetzt, in ein übergreifendes Schema integriert oder einfach nur (wenn sie sich als nicht brauchbar erweisen) verworfen“ (ebd., S. 61).

Dies beschreibt den Kern einer typenbildenden Analyse.

Teil B

Ergebnisse

Erzielte Ergebnisse
und Diskussion

4. Ergebnisdarstellung

Da die erhobenen Daten aus der Dokumentenanalyse und den Experteninterviews mit Hilfe der Theorie-Praxis-Analyse zusammengeführt und gemeinsam ausgewertet wurden, findet die Ergebnisdarstellung dieser beiden Teiluntersuchungen in einem Kapitel statt. Die erzielten Ergebnisse aus den Fokusgruppen erfolgen gesondert mit dem Fokus darauf, welche Verbesserungen und Wünsche die Studierenden im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis benennen.

Begonnen wird allerdings mit der Darstellung der fünf im Projekt identifizierten Studiengangsmodelle, die die heterogene Studienlandschaft der kindheitspädagogischen Bachelorstudiengänge skizziert. Obwohl bereits Differenzierungen kindheitspädagogischer Studiengänge vorliegen (vgl. hierzu Viernickel 2008; Pasternack 2008; WiFF Studiengangsdatenbank), geht die in diesem Projekt vorgenommene Typisierung über die reine Unterscheidung von grundständigen und berufsbegleitenden Studiengängen hinaus. Und zeigt damit eine größere Bandbreite an Konzepten zur Verknüpfung der Lernorte Hochschule und Praxis, die durch die Pluralität der Studierenden, insbesondere ihrer Aus- und Vorbildung bzw. ihrer eventuellen Berufserfahrung, bedingt ist.

Erzielte Ergebnisse im Überblick

1. Fünf Modelle kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge
2. Beispiele innovativer Theorie-Praxis-Verknüpfungen auf den fünf Ebenen des Theorie-Praxis-Analysemodells
3. Studierendenperspektive mit Verbesserungsvorschlägen für das Theorie-Praxis-Verhältnis in kindheitspädagogischen Studiengängen

4.1 Differenzierte kindheitspädagogische Studiengangsmodelle¹⁴

Aufgrund heterogener pädagogischer oder beruflicher Vorerfahrungen kommen Studierende mit unterschiedlichen Voraussetzungen an die Hochschulen.

Während Abiturienten kaum Berufserfahrungen mitbringen, kommen auch Lernende an die Hochschulen, die schon eine abgeschlossene (pädagogische oder fachfremde) Berufsausbildung mitbringen und bereits über Berufserfahrung verfügen. Daneben gibt es auch Lernende ohne berufliche Vorerfahrungen, aber mit vorhandenen praktischen Kenntnissen aus z.B. ein oder mehreren Vorpraktika in Einrichtungen der FBBE oder aus einem Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) bzw. dem Bundesfreiwilligendienst (BFD). Diese Studierenden kennen frühpädagogische Handlungsfelder aus der Praxis, haben aber bisher kein systematisches Fachwissen erworben.

Lernende mit beruflichen Vorerfahrungen können zum einen solche sein, die gerade den Ausbildungsberuf zum Erzieher abgeschlossen haben und direkt im Anschluss ein Hochschulstudium beginnen wollen. Zum anderen können es auch Erzieher mit langjähriger Berufserfahrung sein. In der Dimension „Weiterqualifikation“ gibt es solche Studierende, die eine kontinuierliche Praxis neben dem Hochschulstudium regelmäßig wöchentlich weiterverfolgen und andere, die ihre praktischen Tätigkeiten in einer Einrichtung ausschließlich auf Praxisblöcke oder Praktika konzentrieren wollen.

Die Forschungsfrage, auf die im Folgenden fokussiert werden soll, ist nun, wie die Hochschulen auf die heterogenen Lerngruppen innerhalb der Studiengangskonstruktion reagiert haben. Um diese zu beantworten, wurden anhand von inhaltsanalytischen Auswertungen der vorliegenden studiengangsspezifischen Dokumente und den geführten Interviews unterschiedliche Studiengangsmodelle herausgearbeitet.

Aus den erhobenen Daten (Dokumente und Experteninterviews) der Stichprobe von OpThis (n = 46 Studiengänge) konnten fünf Modelle identifiziert werden, die auf diese heterogenen Lernvoraussetzungen der Studierenden antworten. Die verschiedenen Modelle wurden auf der Grundlage ihrer jeweils unterschiedlichen Zulassungskriterien, Voraussetzungen (z.B. praktische Vorerfahrungen) und Studienstruktur identifiziert und zusammengefasst. Dabei sind die folgenden Formen klassifiziert worden, die sich in unterschiedlicher Anzahl in der Hochschullandschaft zeigen:

¹⁴ Der folgende Abschnitt zu differenzierten kindheitspädagogischen Studiengangsmodellen ist bereits in Kaiser / Bloch / Neuß 2015, S. 93f. publiziert.

- grundständige Studiengänge ohne und mit pädagogischer Vorerfahrung (GSM und GSconM),
- duale Studiengänge bzw. Berufsakademien (DM),
- berufsbegleitende Studiengänge (BBM),
- weiterqualifizierende Studiengänge (WQM),
- Kombi-Studiengänge (KM).

Die größte Anzahl der Studiengänge bilden mit insgesamt 26 der 46 untersuchten Studiengänge (=56%) grundständige Studiengangsmodelle (vgl. Abb. 3). Die Beschreibungen der Studiengangstypen konnten aufgrund der Interview- und Dokumentenanalyse vorgenommen werden.

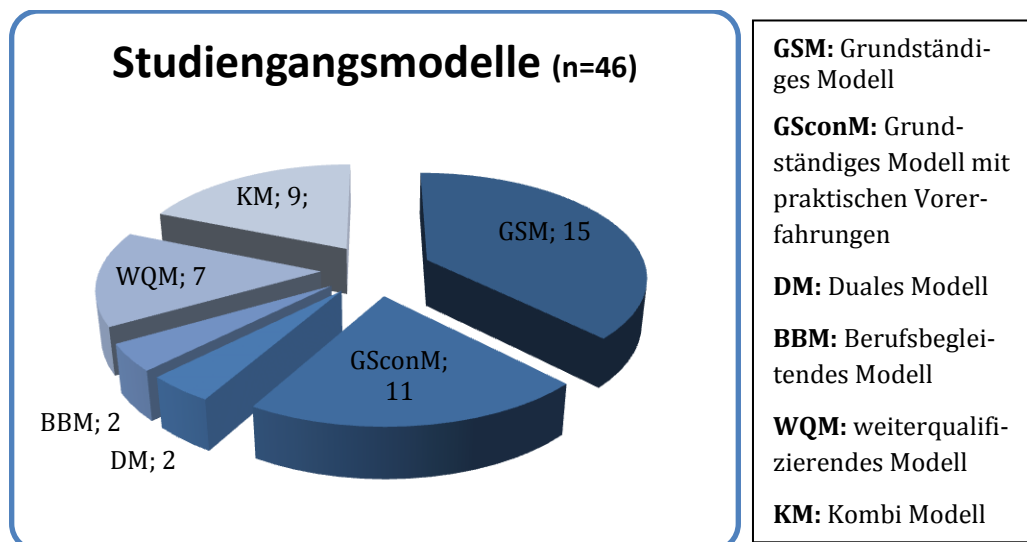


ABBILDUNG 4: ÜBERSICHT ÜBER DIE VERTEILUNG DER STUDIENGANGSMODELLE IN OPTHIS

4.1.1 Grundständiges Studiengangsmodell (GSM und GSconM)

Das grundständige Studiengangsmodell (GSM) wird üblicherweise in Vollzeit studiert und führt wie alle anderen Studiengänge zur Erlangung eines ersten akademischen Hochschulabschlusses. Die Zulassungsvoraussetzungen belaufen sich auf die erforderliche Hochschulzugangsberechtigung. Darüber hinaus eröffnen einige Studiengänge die Möglichkeit, auch ohne eine schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung zu studieren. Hier besteht die Zulassungsvoraussetzung bzw. die Hochschulzugangsberechtigung aufgrund einer bereits beruflich erworbenen Qualifikation (vgl. hierzu KMK, 2010). Das grundständige Studiengangsmodell richtet sich in erster Linie an Schulabgänger ohne berufliche oder praktische Vorerfahrungen. Praktische Erfahrungen sind im hochschulischen Studium in Form von Praktika, Berufsfelderkundungen und Hospitationen in der Regel ab dem 2. Semester integriert. Mögliche Praktikumsformen sind etwa Blockpraktikum, semester-

begleitendes Praktikum, Auslandspraktikum und zum Teil supervidierte Praxisstage. Die Zeit, die die Studierenden in der Praxis verbringen, liegt bei grundständigen Modellen bei rund 100 Tagen¹⁵.

Das grundständige Modell mit praktischen Vorerfahrungen (GSconM) gleicht dem „normalen“ grundständigen Modell, erwartet aber als Zulassungsvoraussetzung ein Praktikum vor Aufnahme des Studiums. Dieses Praktikum ist ein Vorpraktikum und in der Mehrheit der Fälle sechs Wochen lang. Neben dem Vorpraktikum sind weitere Formen von Praktika (wie im „normalen“ grundständigen Studiengangmodell) in die Studiengangsstruktur eingebunden.

4.1.2 Duales Studiengangmodell (DM)

Das duale Studiengangmodell verbindet das hochschulische Studium mit Berufspraxis in einer elementarpädagogischen Einrichtung. Die berufsbildenden praktischen Elemente sind integraler Bestandteil der Studiengänge. Dies zeigt sich besonders in langen Praxisphasen, die grundsätzlich in Theoriephasen eingebettet sind. Hier liegt eine enge curriculare Verknüpfung von Studium und Berufspraxis zugrunde. In diesem Modell bekommen die Lernorte Hochschule und Praxis gleichermaßen Gewicht und bedingen sich gegenseitig. Das hochschulische Studium wird durch Dozierende der Hochschule in enger Rücksprache mit Fachkräften aus der Praxis organisiert. Die praktische Ausbildung wird durch eine persönliche Anleitung von fachlich qualifizierten Fachkräften aus der Praxis organisiert. Hierfür liegt ein spezifisches Curriculum für die Praxis in Form eines Praxishandbuchs mit Vorgaben für Anleiter bzw. Mentoren vor. Grundsätzlich zeichnet sich die Studienstruktur des dualen Studiengangmodells durch besonders hohe Praxisanteile aus. Damit liegen diese Studiengänge in ihrem Praxisanteil deutlich über den Empfehlungen der KMK und JFMK.

Als besondere Zulassungsbedingung neben den bekannten Hochschulzulassungsberechtigungen wird je nach Hochschule ein Ausbildungs-, Praktikanten- oder Arbeitsvertrag mit einer Einrichtung vorausgesetzt, in der die praktischen Phasen des Studiums absolviert werden.

¹⁵ Als besonderen Eckpunkt der Professionalisierung der Frühpädagogik sieht die KMK und die JFMK den Lernort Praxis. Die Möglichkeit der Praxiserfahrung soll genauso wie die Praxisbegleitung und -reflexion zur Qualität der pädagogischen Arbeit beitragen. Dies soll durch eine enge Verzahnung von Hochschullernort und Praxislernort geschehen, indem eine Kooperation zwischen den theoretischen Ausbildungsstätten und den Praxisstellen organisiert wird (vgl. KMK / JFMK, 2010, S. 9f). Als eine der wesentlichen Anforderungen legt die KMK die Bedeutung von Praktika als Grundbedingung fest: „An den theoretischen Ausbildungsstätten werden Strukturen verankert, die das Niveau der Praktika im Blick auf die Berufsqualifizierung konzeptionell sicherstellen (Praktikumsordnungen) und Lernortkooperationen sichern“ (ebd., S. 10). Die KMK und JFMK empfehlen einen begleitenden Praxisanteil für die hochschulische Ausbildung von mindestens 30 ECTS-Punkten, was umgerechnet einem Praxisanteil von rund 100 Tagen entspricht (vgl. ebd.).

4.1.3 Berufsbegleitendes Studiengangmodell (BBM)

Studiengänge des berufsbegleitenden Modells richten sich in erster Linie an Berufstätige in einer elementarpädagogischen Einrichtung. Das berufsbegleitende Studium ist mit einer Teil- oder sogar Vollzeittätigkeit in der Praxis vereinbar und bietet in der Regel Wochenendblöcke für das Hochschulstudium an, um ausreichend Zeit in der Berufspraxis zu gewährleisten. Das Zentrale dieses Modells ist die Möglichkeit neben der Berufstätigkeit einen akademischen Abschluss erwerben zu können. Dabei ist eine abgeschlossene Berufsausbildung nicht Voraussetzung. Vielmehr richtet sich dieses Modell an Schulabgänger mit praktischen Vorerfahrungen (beispielsweise FSJ, BFD, Aupair) oder an Heilerziehungspfleger, die weiterhin beruflich tätig sein wollen und parallel dazu ein Hochschulstudium absolvieren, sowie auch an Quereinsteiger und Erzieher.

Neben den allgemeinen Zulassungsbedingungen ist auch ein bestehender Arbeits- oder Ausbildungsvertrag erforderlich. In dem berufsbegleitenden Studiengangstyp befinden sich die Studierenden in einem Arbeitsverhältnis und können diesem bis zu fünf Tage die Woche nachkommen. In Wochenendblöcken (Freitag / Samstag), Abendveranstaltungen, E-Learning-Veranstaltungen und 1-2 Wochenblöcken (außerhalb des normalen Studienbetriebs) wird die hochschulische Qualifizierung organisiert. Zentral in diesem Studiengangmodell ist der hohe Anteil an Selbststudium und das Blended-Learning-Konzept.

4.1.4 Weiterqualifizierendes Studiengangmodell (WQM)

Das weiterqualifizierende Studiengangmodell richtet sich in erster Linie an Fachkräfte aus der elementarpädagogischen Praxis. Berufstätige mit abgeschlossener Ausbildung und Berufserfahrung werden hier angesprochen.

Der weiterqualifizierende Studententyp bezieht die Anforderungen aus der beruflichen Praxis mit in die Lehre ein und ist besonders deshalb für Fachkräfte mit längerer Berufserfahrung gedacht. Studiengänge dieses Typus bieten größtenteils Wochenendblöcke oder Präsenzphasen an, um auch Praxistätigkeiten im Studium zu ermöglichen. Die Präsenzphasen an der Hochschule dienen dem Erwerb theoretischer und methodischer Grundlagen sowie zur Reflexion und Analyse der Praxisphasen / der Berufstätigkeit. In den Praxisphasen geht es um eine kontinuierliche Umsetzung und Bearbeitung von Aufgaben und Fragestellungen in der praktischen beruflichen Tätigkeit. Der Kern dieses Modells ist der Gedanke einer hochschulischen akademischen Weiterqualifizierung, die inhaltlich an Vorwissen der Studierenden anknüpft und das bestehende Wissen sowie die bereits gemachten Erfahrungen in hochschulischen Settings systematisch miteinbezieht und reflektiert.

Studiengänge dieses Modells setzen auf die Erfahrungsschätze und auf die Kompetenzen aufgrund der abgeschlossenen Erstausbildung zum Erzieher ihrer Studierenden. Eine Besonderheit, die sowohl hochschuldidaktisch als auch inhaltlich aufbereitet werden muss, ist, dass die Studierenden bereits mit (Vor-) Wissen an die Hochschulen kommen und die Praxis in den meisten Fällen schon sehr gut kennen. Im hochschulischen Studium geht es dann um das Aufgreifen und Bearbeiten dieser Erfahrungen. Die besondere Herausforderung liegt hier darin „richtige“ und „gute“ Praxen zu identifizieren bzw. bereits verfestigte Deutungsmuster und handlungsleitende Orientierungen der Praxis zu hinterfragen und zu erweitern.

4.1.5 Kombi-Studiengangmodell (KM)

Das Studienmodell „Kombi“¹⁶ ist eine Kombination aus fachschulischer und hochschulischer Ausbildung, die aufeinander aufbauend organisiert oder im Verbund angeboten wird. Das hochschulische Studium knüpft direkt an die fachschulische Ausbildung an und rechnet bis zu drei Semester bzw. 60 CPs auf das Hochschulstudium an. Teilweise müssen noch „Brückenkurse“ (zur Vorbereitung auf das Hochschulstudium) vor der Aufnahme des Studiums absolviert werden, die an der Hochschule angeboten werden.

Hochschulen, die Studiengänge nach diesem Modell fahren, bieten grundsätzlich das erste und zweite Semester nicht an der Hochschule an. Die Studierenden sind dann im Anschluss an die Ausbildung drei bis vier Semester an der Hochschule und erwerben einen akademischen Abschluss.

Studiengänge im Kombi-Modell werden als Vollzeitstudiengänge angeboten. Sie setzen neben der abgeschlossenen Ausbildung zum Erzieher eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung und / oder mehrjährige Berufserfahrung voraus. Teilweise erwarten einige von den insgesamt neun Kombi-Studiengängen eine praktische studienbegleitende Tätigkeit in einer elementarpädagogischen Einrichtung. Das zentrale Moment dieses Studiengangmodells ist die berufsintegrierende Ausrichtung mit dem besonderen Fokus auf berufliche Weiterqualifikation (meistens) direkt im Anschluss an die fachschulische Ausbildung. Viele Hochschulen, die ein solches Studium anbieten, stehen in enger Kooperation mit regionalen Fachschulen: Sie stimmen ihre Ausbildungsinhalte miteinander ab und organisieren das Hochschulstudium als Aufbau auf die fachschulische Ausbildung. Vielfach sind regionale Kooperationsstrukturen zwischen Fachschule, Hochschule und Institutionen aus der Praxis eingerichtet und klären gemeinsam Themen wie Durchlässigkeit, Ausbildungsinhalte und Anrechnung von Prüfungsleistungen.

¹⁶ Studiengänge dieses Studiengangmodells werden auch als integrierte Studiengänge bezeichnet (vgl. WiFF Studiengangsdatenbank).

Das Studium wird mit einer beruflichen oder praktischen Tätigkeit verbunden, die einen eindeutigen inhaltlichen Bezug zum Studium hat. Sofern eine Freistellung von der Einrichtung für Präsenzveranstaltungen nötig ist, kann in einem Vertrag zwischen Hochschule, Studierenden und Einrichtung eine entsprechende Freistellungsregelung vereinbart werden.

Studiengänge dieses Modells haben besondere Kooperationsformen mit Fachschulen und sind um eine gemeinsame Ausbildungsorganisation bemüht - nicht zuletzt um auch den Theorie-Praxis-Bezug in der Gesamtausbildung zu sichern.

4.2 Theorie-Praxis-Verknüpfungen auf fünf Ebenen

Im Rahmen der allgemeinen Fragestellung nach der Verbindung von Theorie und Praxis in den kindheitspädagogischen Bachelorstudiengängen wurde mit der Dokumentenanalyse erfasst, inwieweit ein Theorie-Praxis-Bezug in den jeweiligen Studiengangcurricula stattfindet und mit den Experteninterviews wurden darüberhinausgehende Informationen zum Theorie-Praxis-Bezug am jeweiligen Hochschulstandort des kindheitspädagogischen Studiengangs ermittelt.

In der Analyse der Dokumente und der Interviewtranskripte konnten die 14 im Vorfeld bestimmten thematischen Kategorien für die fünf Ebenen des Theorie-Praxis-Analysemodells als sinnvolle Kategorien identifiziert werden. Entlang dieser Kategorien konnten im Auswertungsprozess relevante Beispiele in kindheitspädagogischen Bachelorstudiengängen herausgearbeitet werden. Diese sollen im Folgenden genannt werden¹⁷:

Ebene des Theorie-Praxis-Analysemodells	Kategorie	Beispiele für innovative Konzepte
Ebene 1: Netzwerk	1N_Netzwerkaktivität der Hochschule	Aus unterschiedlichen Netzwerken lernen (HS München)
		Transfer- und Forschungsprojekte mit Trägern (EH Hamburg)
		Studierende profitieren von Netzwerkaktivitäten der Hochschule (JLU Gießen)
Ebene 2: Praxislernort Hochschule	1PLH_Labor, Werkstatt, Modell	Ästhetisches Labor und Werkstatt (HAWK Hildesheim)
	2PLH_Theorie-Praxis-Verknüpfung	Vielfältige Erfahrungsräume (JLU Gießen)
Ebene 3: Studiengangsverlauf	1SGV_Studiengangskonzept	Das Spiralprinzip (HS Neubrandenburg)
	2SGV_Praktika	fünf unterschiedliche Studiengangstypen (siehe Kapitel 4.1)
		Vielfältige Praktikumsformate (PH Heidelberg)
		Das Praxisstudium (DHBW Stuttgart)
		Praktika mit Ausbildungsplan und Praxispool (EH Freiburg)

¹⁷ Die genannten Hochschulstandorte sind häufig beispielhaft zu verstehen, da die Konzepte meistens auch an anderen Standorten umgesetzt werden. Für das Projekt wurde jeweils die Hochschule als Beispiel ausgewählt, für die in Bezug auf die im Mittelpunkt stehende Thematik das umfangreichste und detaillierteste Material (aufgrund der erhobenen Daten) zur Verfügung stand.

	3SGV_forschendes Studieren	Forschender Habitus (ASH Berlin)
		Praxisforschungswerkstatt (EH Hamburg)
		Lehrforschungsprojekt mit studentischen Forschungsteams (HS München)
Ebene 4: Modulgestaltung	1MG_spezielle Lehrformate	Exkursionen: Auslandsexkursionen (FH Bielefeld), Multiperspektivische Exkursionen (SRH Heidelberg)
		Online Lernplattformen: Internationale gemeinsame Lernplattform (EH Freiburg), Handlungsfelder erkunden und darstellen (JLU Gießen), Online-Peer-Coaching (FH Koblenz)
		Supervision: Supervision als kontinuierliches Element in der Studienstruktur (Kath. HS Berlin), SEEP - Supervidierte Exemplarische Elementarpädagogische Praxis (PH Heidelberg)
	2MG_Prüfungsdidaktik	Interdisziplinäres Colloquium und Fachtag (EH Nürnberg / Kath. HS München),
		Kompetenzorientiertes Prüfen: Praxismappen (SRH Heidelberg), Dilemma-Situationen (ASH Berlin)
	3MG_wissenschaftliche Ausbildung	Bereitgefächerte Implementierung der wissenschaftlichen Ausbildung (HS München)
Transfer-Dokumentations-Reports (Steinbeis-Hochschule Berlin)		
Ebene 5: Seminargestaltung	1SG_Anwendungsbezug durch Handlungsorientierung und Berufsqualifizierung	Handlungsbefähigung für Kita-Alltag (PH Heidelberg)
		Generalistische Handlungskompetenz (KU Eichstätt)
	2SG_Vermittlungs- und Lernformen	Biografiearbeit: Biografiearbeit als Modul (HS Neubrandenburg), Biografiearbeit in Theorie und Praxis (BA Breitenbrunn)

		Entwicklung didaktischer Einheiten: Didaktische Miniaturen (ASH Berlin), Didaktikboxen (EH Freiburg)
		Service Learning: Service Learning als besonderer Zugang zur Praxis (PH Karlsruhe)
		Kasuistik: Pädagogische Kasuistik (PH Karlsruhe)
		Videografearbeit: Reflexion der (eigenen) pädagogischen Praxis (ASH Berlin)
	3SG_Reflexion und Wissensbezüge	Reflexive Praxis (Kath. HS München)

TABELLE 2: ÜBERSICHT DER IDENTIFIZIERTEN INNOVATIVEN BEISPIELE IN OPTHIS

Durch die vorliegenden Teiluntersuchungen konnten unterschiedliche Modellkonzepte beschrieben werden, die darlegen, wie Theorie-Praxis-Bezüge in kindheitspädagogischen Studiengängen integriert wurden. Verschiedene Hochschulstandorte haben differenzierte Konzepte entwickelt, die zeigen, wie sie den Anforderungen nach Berufsqualifizierung, Forschungsorientierung und wissenschaftlichem Anspruch im Bereich der Kindheitspädagogik begegnen. Diese wiederum können dadurch, dass sie durch das Projekt Op-This erstmalig erfasst und dargestellt werden, anderen Studiengängen als Impulsgeber für Weiterentwicklungen dienen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse jeder einzelnen Ebene knapp zusammengefasst und anhand von ein bis zwei Beispielen der Theorie-Praxis-Bezüge illustriert.

4.2.1 Ebene 1: Netzwerkaktivitäten¹⁸

Innerhalb der Kategorie „Netzwerkaktivität der Hochschule“ ist besonders die regionale, deutschlandweite und internationale Vernetzung der Hochschule von Interesse. Im Vordergrund stehen hierbei die Vernetzung und Kooperation mit elementarpädagogischen Institutionen und wie sich diese gestaltet. Denn hierüber treten die beiden Lernorte Hochschule und Praxis in direkten Kontakt miteinander. Elementarpädagogische Institutionen werden hierbei sehr weit gefasst und können von Schulen, Kitas und Krippen über Vereine bis hin zu Sprachfördereinrichtungen reichen. Ferner sind Kooperationen mit Stiftungen, Forschungsinstitutionen, anderen Hochschulen, politischen Instanzen und hochschulinternen Einrichtungen denkbar. Zusätzlich kommt das Einbringen oder die Mitarbeit des Studiengangs bzw. einzelner

¹⁸ Die Unterkapitel 4.2.1 und 4.2.1.1 wurden von Bianca Bloch verfasst.

Personen in bestehenden Netzwerken, Zusammenschlüsse, Arbeitsgemeinschaften, Gremien, Ausschüsse etc. in Frage.

Aus den Dokumenten und den Interviews konnten vielfältige Netzwerkaktivitäten der Studiengänge eruiert werden. Diese Aktivitäten finden auf verschiedenen Ebenen statt, die sich wie folgt zusammenfassen lassen:

- **Hochschulinterne Kooperation** (gemeinsame Lehrveranstaltungen mit anderen Studiengängen, Beteiligung von Personen aus anderen Fachrichtungen am Studiengang, Zusammenarbeit mit anderen Instituten / Fachbereichen),
- **Kooperation mit Praxiseinrichtungen** (Modell- und Konsultationseinrichtungen, Krippen, Kindertageseinrichtungen, Kinderzentren, Grundschulen und anderen Einrichtungen der FBBE),
- **Kooperation mit Fachschulen, Fachakademien und Hochschulen, Universitäten**
- **Kooperation mit Organisationen, Instituten und Einrichtungen** (Trägerverbänden, Vereinen, Stiftungen, Forschungsinstituten, Museen, Ateliers),
- **Kooperation mit politischen Instanzen** (Ministerien, Gremien, Behörden, Städten, Landkreisen),
- **Kooperation über verschiedene Angebote** (Kooperations- und Forschungsprojekte, Tagungen, Fachtage, Ringvorlesungen, externe Lehrbeauftragte aus Praxis und Wissenschaft, (öffentliche) Fachvorträge, Beratungsaufträge, Ausstellungen, Fort- und Weiterbildungsangebote, Informationsveranstaltungen, Praxisanleiter-Tag),
- **Einbringen in bestehende Netzwerke bzw. Aufbau eigener Netzwerke** (Fachgruppen und -verbände, Arbeitsgruppen, Foren, Alumniarbeit, Kooperationsnetzwerke).

Diese verschiedenen Kooperationsbereiche können auf regionaler, bundesweiter und internationaler Ebene stattfinden.

Beispiel: Aus unterschiedlichen Netzwerken lernen

An der HS München ist im Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ vor allem die Kooperationsebene mit Fachschulen, Fachakademien und Hochschulen sowie die mit Organisationen, Instituten und Einrichtungen ausgeprägt zu erkennen. Die starke Kooperation mit Fachakademien ist zum einen durch die Studiengangsstruktur bedingt, da es sich beim Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ um einen Kombi-Studiengang handelt (vgl. Kapitel 4.1.5). Die Studierenden sind demnach im ersten Studienabschnitt (1.-3. Semester) an der Fachakademie (Nachweis durch abgeschlossene Erzieherausbildung). Der zweite Studienabschnitt (4.-7. Semester) wird dann an der Hochschule absolviert. Hierüber erklärt sich, warum der Studiengang gemeinsam mit ausgewählten Fachakademien aus dem Großraum München aufgebaut wurde. Am kooperativen Entwicklungsprozess waren außerdem verschiedene Landkreise, Fachhochschulen, Trägervertreter und die Katholische Erziehergemeinschaft (KEG) beteiligt. Zum anderen erfolgt die Kooperation über den Beirat des Studiengangs: So ist die Fachakademie der Landeshauptstadt München immer noch dort vertreten. Im Beirat sitzen aber auch viele Arbeitgeber, Trägervertreter oder Vertreter der Stadt München. Somit kann ein enger Austausch zwischen dem Studiengang und der Praxis, aber auch zu politischen Instanzen gewährleistet werden. Auch über den Alumnitag, auf dem die Ergebnisse der Absolventenstudie präsentiert werden, wird mit Arbeitgebern, Trägervertretern, der Stadt und Personen aus der Praxis kooperiert und Netzwerkaktivitäten betrieben.

Beispiel: Transfer- und Forschungsprojekte mit Trägern

An der EH Hamburg im Studiengang „Soziale Arbeit & Diakonie - Frühkindliche Bildung“ wird die Kooperation ins Feld der pädagogischen Praxis mehrheitlich über die Studierenden organisiert. Diese haben ihre Praxisorte - ein Arbeitsvertrag ist Voraussetzung, um den Studiengang studieren zu können, da es sich um hier um einen Studiengang des Typs „Weiterqualifizierung“ handelt (vgl. Kapitel 4.1.4) - und die Hochschule kooperiert dann mit den Anstellungsträgern ihrer Studierenden.

Beispiel: Transfer- und Forschungsprojekte mit Trägern*- Fortsetzung -*

Die Kooperation mit den Trägern ist sehr eng. Einerseits dadurch, dass die Gründung des Studiengangs auf die Initiative der Evangelischen Träger der Kirche zurückzuführen ist. Andererseits wird der Studiengang in Kooperation mit den Fachverbänden der Träger Evangelischer Kindertagesstätten in Hamburg und Schleswig-Holstein geplant und durchgeführt. So erfolgte die Entwicklung des Studiengangscurriculums in Zusammenarbeit mit den Fachverbänden für Evangelische Kindertageseinrichtungen in Hamburg und Schleswig-Holstein und mit dem Diakonischen Werk Hamburg.

Neben dem direkten Austausch mit den Trägern besteht zwischen der EH Hamburg und anderen Hochschulen sowie regionalen Fachschulen für Sozialpädagogik eine Zusammenarbeit. Diese gestaltet sich zum einen über die Abstimmung von Lehrinhalten und Lehrplänen. Zum anderen findet mit den anderen Hochschulen eine Kooperation über die Ebene der Lehrenden als auch die Ebene der wissenschaftlichen Mitarbeiter statt, z.B. über gemeinsame Veranstaltungen, gegenseitige Einladungen an die Hochschule oder zu Fachtagungen.

Eine Besonderheit an der EH Hamburg, die die wissenschaftliche Auseinandersetzung bei den Studierenden unterstützen soll, stellen die sogenannten Transfer- und Forschungsprojekte dar, in die die hauptamtlich Lehrenden eingebunden sind und die in Kooperation mit den Trägern solcher Projekte durchgeführt werden. Über diese Zusammenarbeit

„[...] wird den Studierenden ermöglicht, ihre Forschungsarbeit über die eigene Praxis hinaus in größere Zusammenhänge zu stellen und Ergebnisse außerhalb der eigenen Praxis angeleitet zu überprüfen. Innerhalb der Kooperationen mit Forschungsinstituten verfolgen die Studierenden aktuelle Studien. So erlangen sie vertiefte Kenntnisse über die Planung, die Durchführung, die Auswertung und die Veröffentlichung wissenschaftlicher Forschungsarbeiten und haben die Gelegenheit, daran partiell (z.B. an der Durchführung von Interviews) mitzuwirken“ (EH Hamburg MH, o.J., S. 29).

Die Transfer- und Forschungsprojekte stellen eine Möglichkeit dar, über Angebote mit verschiedenen Akteuren zu kooperieren. Dieses Angebot und das daraus entstehende Kooperationsnetzwerk sollen den Studierenden und Lehrenden einen intensiven fachlich wissenschaftlichen Diskurs ermöglichen.

An der EH Hamburg finden über die Studierenden, die Lehrenden sowie die Transfer- und Forschungsprojekte Kooperationen mit Trägern, anderen Hochschulen, Fachschulen, Forschungsinstitutionen und bundesweiten Netzwerken statt.

4.2.1.1 *Netzwerkaktivitäten als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung*

Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe stellen einen zentralen Bestandteil der kindheitspädagogischen Ausbildung dar. Deshalb ist eine Kooperation und Vernetzung zwischen der Ausbildungsstätte Hochschule und den Praxiseinrichtungen besonders bedeutend. Eine Lernortkooperation sollte durch spezielle Strukturen gesichert sein (vgl. KMK / JFMK, 2010, S. 10). Es sollte eine längerfristige und kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen der Hochschule und den Praxiseinrichtungen angestrebt werden, die über die Planung, Organisation und Durchführung der Praxisphasen hinausgeht (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2008, S. 56).

Gerade aber mit Blick auf die Praxisphasen ist es entscheidend, dass Kooperationsformen existieren, die eine Vernetzung zwischen Lehre und Praxis bezüglich Planung, Durchführung, Reflexion und Evaluation gewährleisten (vgl. KMK / JFMK, 2010, S. 9).

Eine sozialräumliche Vernetzung ist auch in der späteren beruflichen Tätigkeit der Studierenden ein zentraler Aspekt der pädagogischen Arbeit. Demzufolge sollten hochschulinterne Strukturen den Studierenden Hilfestellung bei Vernetzungsaktivitäten mit der Praxis geben (z.B. Praxisreferat, Praktikumsbüro, Praktikumsbeauftragter). Ferner sollte die Hochschule daher die Kooperation mit professionsspezifischen Praxiseinrichtungen und kompetenten Praxismentor unterstützen sowie fördern (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2008, S. 55).

Außer den fest verankerten Strukturen können aber Angebote wie Ringvorlesungen, Fachtagungen, Kongresse oder Arbeitsgemeinschaften ebenso die Studierenden dabei unterstützen in Kontakt und Austausch mit Vertretern aus der Praxis zu kommen.

Das Einladen / Einbinden von profilierten Fachkräften aus der Berufspraxis in die Arbeit der Hochschule (z.B. als Gastredner in einer Lehrveranstaltung) existiert darüber hinaus als Möglichkeit, um Studierende mit der Praxis in Kontakt zu bringen (vgl. ebd., S. 56).

Neben der regionalen und deutschlandweiten Vernetzung, die vor allem für die Praxis- und Feldforschungsphasen von zentraler Bedeutung ist, ist der Kontakt zum Ausland ebenfalls wichtig.

Auch das Einbringen des Studiengangs in bestehende kindheitspädagogische Netzwerke (wie BAG-BEK, Studiengangstag) oder die Kooperation mit politischen Instanzen und Stiftungen (Robert Bosch Stiftung, Kultusministerium, BMBF, der Stadt uvm.) ermöglichen den Studierenden indirekt Vorteile. Denn hierüber werden beispielsweise interessante Praktikumsplätze oder auch kleinere eigenständige Forschungsaufträge denkbar. Auch in dadurch finanzierte Forschungsprojekte einzelner Hochschulmitarbeiter können Studierende eingebunden werden. Darüber erlangen sie die Chance im Studium nicht nur Einblicke in die pädagogisch-praktische Arbeit zu bekommen, sondern ferner in die wissenschaftliche Forschungspraxis, welche auch eine mögliche spätere berufliche Tätigkeit darstellt.

Dollhausen (2011) bezeichnet solche Netzwerkaktivitäten als „kooperative Bildungsarrangements“ und charakterisiert diese als

„Vereinbarungen von Bildungsdienstleistungen, die durch die Zusammenarbeit verschiedener Akteure zustande kommen und organisiert werden und die aufgrund der Bündelung und / oder Kombination der unterschiedlichen Kernkompetenzen der beteiligten Akteure das Spektrum von Bildungsangeboten sowie pädagogischen Informations- und Beratungsleistungen erweitern“ (Dollhausen / Mickler, 2012, S. 66).

An der Hochschule bestehende Kooperationen – unabhängig davon in welcher Form sie existieren – sind für die Studierenden demnach von großem Vorteil und stellen für sie eine Chance dar, andere Erfahrungen zu sammeln und weiterführende Kompetenzen zu erlangen. Zusätzlich wird dadurch den Studierenden ein Transfer von theoretischem Wissen in praktisches Wissen und anders herum erleichtert.

4.2.1.2 Optimierungsbedarf für die Ebene der Netzwerkaktivitäten

Netzwerksarbeit ist generell ein Thema, das von Studiengangsleitungen und Dozierenden als sehr bedeutsam eingeschätzt wird. Die Kontakte zu wichtigen Netzwerkpartnern sollen perspektivisch ausgebaut werden. Auch inhaltlich wird eine stärkere Zusammenarbeit gewünscht und damit der Bedarf aufgezeigt, dass Bildung, Betreuung und Erziehung der Kleinsten in gemeinsamer Verantwortung von vielen Akteuren zu stehen hat. Häufig wird von spannenden Projektideen und Vorhaben berichtet, die dann aber in der Umsetzung, Anbahnung oder Konkretisierung scheitern.



„Das sind ja die Kinder, um die es geht. Und dieses Feld der pädagogischen Verständigung, das ist glaube ich nicht nur unsere Aufgabe, sondern überall. Das muss einfach noch viel mehr intensiviert werden. Also die Hochschule mit den Praxisstellen. Diese Verknüpfung glaube ich, die ist noch beliebig optimierbar.“ [HS_2, EIS, 89]



„Vielleicht, dass man noch mehr mit Fachschulen zusammenarbeitet. Man kann jetzt nicht mit hundert Fachschulen kooperieren, insofern als dass sich das auf die Lehre auswirkt, dass man hier Verzahnungen ermöglicht. Das wäre vielleicht noch etwas was ich mir vorstellen könnte. Das ist so ein bisschen Traum. Das haben wir auch mal versucht zu realisieren in Zusammenarbeit mit einem Lehrer an einer Fachschule. Also ein gemeinsames Seminar mit Fachschülerinnen und Studierenden anzudenken und da etwas zu entwickeln. Solche Lernstationen für KiTas. Also das haben wir angedacht, haben wir dann aber auch nicht realisieren können. Sowas wäre mal

interessant. Ich könnte mir das vielleicht aber auch noch, eventuell sogar besser, vorstellen in Zusammenarbeit mit Erzieherinnen, die schon in der Praxis sind. Fände ich fast noch interessanter.“ [HS_14, EIS, 104]



„Aber es ist wirklich so, dass bei uns die Ressourcen da gar nicht da sind. Also das machen dann die Dozenten im Rahmen ihres Lehrdeputats. Ich denke da wäre es sicher sinnvoll, wenn da eine eigene Stelle wäre, die diese Kontakte dann auch einfach pflegt. Da braucht es eine gewisse Kontinuität und auch Zähigkeit, das genauer auszubauen. Ich fände es schön, wenn wir eine Reihe von Kitas als Konsultationskitas hätten, wo wir sagen können, okay, da könnt ihr genau hingehen. Wir haben schon die eine oder andere Kita, es ist schon so, dass wir da Kooperationskontakte haben. Die sich durch meine Verbindungen, die ich als Fachberaterin hatte, hergestellt haben. Da gibt es schon auch einige Kitas. Aber es ist immer nur so punktuell eingebunden und nicht so, dass wir da systematisch an einem bestimmten Thema aus beiden Richtungen arbeiten. Dafür fehlen bisher die Ressourcen.“ [HS_1, EID, 23]

Was ist eine Konsultationskita? – „Aus der Praxis, für die Praxis“

Eine Konsultationskita eröffnet ein Beratungsangebot für andere KiTas oder andere Institutionen (z.B. Hochschulen). Der Zweck der Konsultation liegt in der Beratung, Unterstützung, Erklärung und im Austausch mit anderen. Dies kann in unterschiedlichen Formen wie Hospitationsmöglichkeiten, kollegialer Beratung (Intervision), Erfahrungsaustausch, Gesprächskreisen, Seminaren, Teamschulungen und Workshops umgesetzt werden. Konsultationskitas können durch ihre Bildungsarbeit und den darüber organisierten Austausch mit z.B. anderen KiTas eine erfolgreiche Methode der Qualitätssicherung darstellen.

4.2.2 Ebene 2: Praxislernort Hochschule

Die zweite Ebene „Praxislernort Hochschule“ wird durch die Kategorie „Labor, Werkstatt, Modell“ und „Theorie-Praxis-Verknüpfung“ definiert. Hier wurde untersucht, inwiefern die Dokumente oder Experten Hinweise darauf liefern, ob es an der Hochschule Ansätze gibt, die Inhalte der Kindheitspädagogik in hochschuldidaktische Erprobungs- und Lernformen umsetzen. Die Ebene der hochschulischen Praxislernorte zeigt, welche Räume, Orte und Modelle die Hochschulen als Praxislernorte anbieten. Die Hochschule als Praxislernort knüpft an didaktische Überlegungen der Elementar- und Kindheitspädagogik an.

Insgesamt wurden verschiedene solcher Formen und Ansätze an den Hochschulen gefunden. Dazu gehören u.a.: Lernwerkstätten, Bildungswerkstätten, didaktische Labore, Modelleinrichtungen (z.B. hochschulische Modell-Kindertagesstätten; Modell-Krippen), sonderpädagogische Arbeitsräume (z.B. mit diagnostischen Materialien wie sprach- oder förderdiagnostisches Material, Sprachförderspiele usw.), fachdidaktische Werkstätten und Arbeitsräume (mit fachdidaktischen Materialien z.B. naturwissenschaftliche Experimente). Im Projekt standen auch Fragen im Blick, wie die Materialien in die Lehre oder auch die Praktika integriert werden und welche Transferprozesse zwischen Theorie und Praxis durch sie angeregt werden.

Beispiel Theorie-Praxis-Verknüpfung: Das Spiralprinzip

An der HS Neubrandenburg gibt es ein Spiralprinzip: Studierende kommen aus der Praxis. Sie erfahren an der Hochschule Theorie und nehmen diese wieder mit in die Praxis hinein. Beispielsweise geht es in Seminareinheiten darum, Handlungskonzepte zu erarbeiten, diese dann in der Praxis zu erproben und dann vor Ort an der Hochschule zu reflektieren (vgl. HS Neubrandenburg, EIS, 61). Daher soll durch eine verstärkte Praxisorientierung ein dynamischer, wechselseitiger Lehr-Lern-Prozess ermöglicht werden. Studierende des weiterqualifizierenden Studiengangmodells (vgl. Kapitel 4.1.4) sollen dazu angeregt werden, bereits erworbenes Wissen mit neuem Wissen abzugleichen und ihre eigene, bereits vorhandene Berufsidentität zu reflektieren.

Anwendung von Forschungsmethoden und wissenschaftlichen Vorgehensweisen sollen dahingehend befähigen, Transferprozesse zwischen Praxis und Theorie analytisch und pragmatisch zu bewältigen. Eine besondere Rolle besteht durch den Gedanken des lebenslangen Lernens. Studierende sollen dazu angeregt werden, Praxis immer wieder neu mit der Folie von Theorien und wissenschaftlichen Forschungszugängen wahrzunehmen und zu verstehen.

Auf der anderen Seite verstehen die Studierenden Theorien und Forschungen durch ihre Praxiserfahrungen. Sie werden dazu angeregt Theorien und Forschungsansätze aufgrund ihrer Praxiserfahrungen zu hinterfragen. Dabei suchen sie Trennschärfen und Verbindungen zwischen Theorie und Praxis.

Im Studienverlauf werden komplexe Problemkonstellationen aus dem beruflichen Alltag aufgegriffen und im Rahmen von Lehrveranstaltungen thematisiert, diskutiert sowie die Studierenden zur weiteren Bearbeitung und Auseinandersetzung damit angeregt. Die beruflichen Erfahrungen der Studierenden dienen oft als Anknüpfungspunkte für Theorien bzw. zur Vermittlung von Theorien. Dabei spielen diese Erfahrungen direkt in die Theorieerarbeitung mit rein. Veränderungen sind dann auch in der Praxis bemerkbar. Die Studierenden beobachten die neuen Inhalte dann in der Praxis viel genauer und systematischer.

Beispiel Labor, Werkstatt, Modell: Ästhetisches Labor und Werkstatt

An der HAWK Hildesheim gibt es themenzentrierte Lernwerkstätten und Lernlabore mit experimentellem Charakter. Für den Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ wurden eine ästhetische Werkstatt und ein ästhetisches Labor eingerichtet. Das ästhetische Labor soll der Verknüpfung von Forschung, Lehre und Praxis für die Bildungsbereiche Sprache, Mathematik, Naturwissenschaft und Kunst dienen. Dem Studiengang liegt bereits konzeptionell eine ästhetische Ausrichtung zugrunde, die durch die Arbeit in der Werkstatt und im Labor forschend und handelnd vertieft wird. Das ästhetische Labor wurde als spezifisch strukturierte Lernumgebung eingerichtet, die praxisnahe Zugänge zu wissenschaftlichen Konzepten und kindheitspädagogischer Didaktik aufgrund einer vielfältigen Materialsammlung ermöglicht. Durch die vielfältigen Materialsammlungen werden insbesondere sinnliche Zugänge zu theoretischen Modellen, empirischen Methoden und (früh-) pädagogischer Didaktik ermöglicht.

Studierende können eng an den Phänomenen ihrer Profession ihr didaktisches Handeln erproben (z.B. mittels Einladen von Kindergruppen). Anhand von eigenen Vorstellungen und Erprobungen zum Themenkomplex „Didaktik als Möglichkeitsraum“ und der theoretischen Auseinandersetzung damit, lernen Studierende zu theoretisieren.

4.2.2.1 Praxislernort Hochschule als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung

Laut Duncker (2007) braucht es für das „forschende Studieren“ eine spezielle Umgebung, die laborähnlich angelegt ist. So wird es realisierbar, an ausgesuchten Beispielen exemplarisch in empirische Forschungsfragen einzuführen und diese selbstständig zu erproben, zu üben und auszuprobieren. Im Kontext kindheitspädagogischer Studiengänge muss dafür eine andere Form von Laboratorien entwickelt werden, als es bisher aus dem medizinischen und naturwissenschaftlichen Zusammenhang bekannt ist. Dies ergibt sich aus den Gegenständen der Pädagogik und Didaktik (vgl. ebd., S. 127).

Neuß (o.J.) betont, dass mit Blick auf die aktuellen Anforderungen (Berufsqualifikation und unterrepräsentierte kindheitspädagogische Forschung) die kindheitspädagogischen Studiengänge spezielle Studienelemente und Erfahrungsräume bedürfen. Diese entsprechenden Studienstrukturen sollen den Studierenden mit Blick auf das spätere berufliche Tätigkeitsfeld beständige Bildungs- und Lernmöglichkeiten eröffnen (vgl. ebd., S. 1).

Eine solche spezielle laborähnliche Umgebung kann beispielsweise in Form von Bildungswerkstätten, diagnostischen Laboren, Lernwerkstätten oder fachdidaktischen Werkstätten an der Hochschule vorhanden sein¹⁹. Ferner können Krippen, Kindergärten oder Schulen in Gestalt von Modelleinrichtungen solche Erfahrungsräume bieten. Als Beispiele seien an dieser Stelle die „Bielefelder Laborschule“ (Universität Bielefeld) und die „CampusKinder“ (HAW Hamburg) aufgeführt.

In diesen speziellen Lernorten kann dann u.a. Werkstattarbeit stattfinden, die eine Ausprägung des offenen Unterrichts darstellt. Um sich in diesem Rahmen theoretisch und praktisch-experimentell mit Lerninhalten zu befassen, können die Studierenden auf eine Vielzahl handlungsorientierter Lernmöglichkeiten und -materialien zurückgreifen. Innerhalb von Lehrveranstaltungen befassen sie sich selbstständig mit einem Thema über einen längeren Zeitraum – alleine oder in Kleingruppen. Damit trägt der Werkstattunterricht

„zur hochschuldidaktischen Innovation in der Ausbildung von Studierenden pädagogischer Fächer bei. Das handelnde, ganzheitliche, eigenständige und selbst gesteuerte Lernen bildet eine Grundlage für die Integration von Praxiserfahrungen und Theoriebildung sowie für die Übertragung dieser spezifischen Lernerfahrungen auf die pädagogische Arbeit mit Kindern“ (Robert Bosch Stiftung, 2008, S. 189).

Bildungswerkstätten, Labore und Modelle implizieren auch aufgrund ihres Erprobungscharakters einen Erfahrungsraum, der Theorie und Praxis miteinander verknüpft.

Auch die Erprobung von diagnostischem Material durch hochschulische Räume, die den Studierenden einen Zugang zu solchen Materialien ermöglichen, dient der Theorie-Praxis-Verknüpfung. Im „Gemeinsamen Orientierungsrahmen ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit‘“ wird die Analysefähigkeit der pädagogischen Fachkraft in Hinblick auf eine frühe Prävention, insbesondere als diagnostische Basiskompetenz, betont. Ferner sollen die Studierenden didaktische Fertigkeiten besitzen, die ihnen die Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements in den Bildungsbereichen ermöglicht (vgl. KMK / JFMK, 2010, S. 7).

Denn nur wenn die Studierenden die Möglichkeit haben, den Umgang damit (in der Praxis oder anderen dafür vorgesehenen Erfahrungsräumen) selbstständig zu erproben, auszuprobieren und zu testen, können sich entsprechende Fertigkeiten ausbilden. Die damit gesammelten Erfahrungen können dann in Seminaren aufgegriffen, thematisiert und reflektiert werden. Das Material an sich kann ebenfalls in die Lehre über kritische Prüfungen, Reflexionen und Evaluationen auf Grundlage des theoretischen Wissens integriert werden.

¹⁹ Vgl. hierzu auch Kaiser (2016).

4.2.2.2 Optimierungsbedarf für die Ebene des Praxislernorts Hochschule

Vom Lernort Hochschule wird immer mehr erwartet auch ein Praxislernort zu sein. Viele Konzepte, Ideen und Umsetzungen bestehen auch hier schon bereits. Dennoch scheint es in vielerlei Hinsicht Optimierungsbedarf zu geben. Neben einem größeren finanziellen Spielraum für die Anschaffung von beispielsweise didaktischen Materialien wünschen sich Hochschulen, auch um den Theorie-Praxis-Transfer noch stärker in den Blick zu nehmen, Ort wie Lernwerkstätten, Forscherlabore oder Räume mit Erprobungscharakter. Ihr Mehrwert für einen gelingenden Transfer zwischen Theorie und Praxis innerhalb des kindheitspädagogischen Studiums wurde von den Lehrenden längst erkannt. Auch besteht eine hohe Bereitschaft konzeptionelle und inhaltliche (Vor-) Arbeit zu leisten - leider scheitern solche Projekte nicht selten an den finanziellen, räumlichen, materiellen und personellen Ressourcen.



„Das aber scheint mir sozusagen zukünftig noch weiter ausbaufähig in Richtung forschungsorientiertes Kinderhaus zu sein. Ich denke in Richtung so wie es die Bielefelder Laborschule mal versucht hat, eben Forschungseinrichtung und Lehreineinrichtung miteinander zu verbinden. Das heißt also auch hier Kinderbetreuung und Einrichtung der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern dichter mit den Studiengängen zu verknüpfen. Und da sehe ich eben noch erhebliche Weiterentwicklungsmöglichkeiten.“ [HS_1, EIS, 78]



„Wenn man jetzt in die Zukunft blickt und auch fragt „Wie würde ich es mir wünschen zukünftig?“, so ist auffällig, dass viele andere Professionen viel selbstständiger oder viel selbstbewusster den Gegenstand, mit dem sie sich beschäftigen, in die Hochschule integrieren. Also die Künstler machen selbst Kunst indem sie Tonarbeiten machen, indem sie bildnerisch gestalten, ästhetische Werkstätten aufbauen und so weiter. Die Biologen haben selbstverständlich ihre Glashäuser, wo sie ihre Pflanzen züchten oder ihre Tiere angucken. Die Mediziner sind selbstverständlich im weißen, also ich rede jetzt immer von den Studenten, sind selbstverständlich im weißen Kittel bei der Visite ab einem bestimmten Zeitpunkt dabei. Und so weiter, und so weiter. Also kaum eine andere Disziplin wie die Pädagogik hat so große Distanz zu ihrem Gegenstand entwickelt. Zum Gegenstand meine ich jetzt die Pädagogik mit Kindern oder - ja mit Kindern in Institutionen.“ [HS_1, EIS, 78]



„Ich würde mir eine größere Lernwerkstatt und einen schnelleren Ausbau unserer Lernwerkstatt und viel Geld für die Lernwerkstatt wünschen, weil ich sehr überzeugt von dem Lernwerkstattkonzept bin. Ich glaube, wir können da was im Kleinen realisieren, was ich mir in einem anderen Format wünschen würde.“ [HS_5, EIS, 75]



„Ich fände eine Optimierung im Bereich des Praxislernorts wünschenswert. Ich könnte mir sowohl vorstellen, dass wir Laborkindergärten hätten - ich war gerade im Forschungssemester in Kanada und habe mir dort ‚labschools‘ kurz angeguckt. Also und es mag auch in Deutschland einige Einrichtungen geben, die ein verbindliches Set von Praxiseinrichtungen haben, mit denen sie zusammenarbeiten und wo sie wissen, die Standards sind so und so und wo auch das Kooperationsverhältnis nochmal besonders qualifiziert ist, etwa in der Form, dass diese Einrichtungen dann in einer spezifischen Weise vom Know-How der Hochschule profitieren. Das würde ich mir sehr wünschen.“ [HS_20, EIS, 69]

Was ist eine Modellkita? –Praxis und Forschung arbeiten zusammen

Modellkitas haben genauso wie Konsultationskitas eine beratende Funktion. Darüber hinaus haben sie aber auch eine modellgebende Funktion. Die Modellgeber-Funktion bezieht sich darauf, dass etwas Modellhaftes entwickelt, aufgezeigt, systematisiert und weiterentwickelt wird. Dieses wird auch anderen in allen Phasen des Entwicklungsprozesses zur Verfügung gestellt, z.B. in Form von Fachaustausch. Methodisch findet hier mehrheitlich eine Orientierung an Projektarbeit statt.

Modellkitas arbeiten häufig mit Kooperationspartnern zur fachlichen und wissenschaftlichen Begleitung von Modellprojekten zusammen. Dies können beispielsweise Hochschulen, Ministerien oder andere Institutionen sein. In einem wechselseitigen Austausch zwischen beispielsweise Hochschule und Kita wird an gemeinsamen Projekten gearbeitet.

4.2.3 Ebene 3: Studiengangsverlauf

Die Ebene des Studiengangsverlaufs wird durch die Kategorien „Studiengangskonzept“, „Praktika“ und „Forschendes Studieren“ umschrieben. Diese drei Kategorien sind strukturelle Bestandteile des Studiengangsverlaufs und damit mehr als „punktuelle Elemente“ (z.B. eine bestimmte Seminarveranstaltung) innerhalb des Studiums zu verstehen.

Daher war auf dieser Ebene zum einen von Interesse, welche Praktika zu welchem Zeitpunkt, mit welcher quantitativen Ausdehnung und mit welcher Form der Lernortkooperation stattfinden. Praktika sind jeweils unterschiedlich in die Studiengänge eingebettet und haben unterschiedliche Erwartungen an die Einrichtungen sowie die Studierenden. In vielen Fällen wird eine Form der Ausbildungsvereinbarungen zwischen dem Praktikanten und der Praxiseinrichtung getroffen. Diese wird auch Praxissemesterplan oder Praxisvertrag genannt. In der Regel erarbeitet der Praktikant hierzu mit seinem Mentor in der Praxis inhaltliche Vereinbarungen aus und hält die Ziele sowie Strukturen des Praktikums fest. Dies kann auch eine Vorlage von der Hochschule sein, die dann übernommen und ergänzt wird. Der Sinn dieser Ausbildungsvereinbarungen besteht darin, Ziele und Strukturen des Praktikums von allen drei Seiten (Praktikant, Hochschule und Praxiseinrichtung) zu formulieren und festzuhalten sowie Erwartungen und Lernerfolge zu dokumentieren und transparent zu machen. Praktikumsformen sind vielfältig: es gibt Block-, Tages- und semesterbegleitende Praktika. In Anlehnung an die Form wird auch die Vor- und Nachbereitung verschieden dazu organisiert. Insgesamt konnten bei den 46 Studiengängen 15 besondere Formate, im Hinblick auf die Kategorie „Praktika“, ermittelt werden.

Zum anderen interessierte auf dieser Ebene, inwiefern das forschende Studieren als eine akademische Handlungsform im Studienverlauf integriert ist. Die Ergebnisse der dritten Kategorie „Studiengangskonzept“ wurden bereits im Kapitel 4.1 gesondert dargestellt, da u.a. aus dieser Kategorie die fünf verschiedenen Studiengangstypen hervorgegangen sind.

Beispiel Praktika: „Drei Räume-Modell“

Für die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Praktikum und dem Theorie-Praxis-Transfer wurde z.B. an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ein „Drei Räume-Modell“ (Greiner / Gutknecht / Schöler, 2008) entwickelt. Die in das Studium eingebundenen Praxiserfahrungen werden anhand von drei Räumen beschrieben. Den ersten Raum bilden die Erfahrungen aus Blockpraktika, die in Einrichtungen der FBBE gemacht werden. An dieser Stelle geht es um eine Berufsfelderkundung und die Umsetzung von einzelnen Aufgaben. Lerninhalte sollen zunehmend mehr in konkretes pädagogisches Handeln in der Praxis umgesetzt werden. Als Kompetenzziele wurden die Anwendung von fachlich-theoretischem Wissen, das Einüben methodisch-didaktischer Fertigkeiten und die Entwicklung von Selbstreflexion formuliert.

Der zweite Raum entsteht durch die Module, in denen die Tagespraktika stattfinden. Die Studierenden erhalten Aufgaben durch die Lehrenden, die mehrheitlich den Bildungsbereichen zuzuordnen sind: „Um eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis zu gewährleisten, findet auch die Besprechung und Reflexion der Angebote in erster Linie in den Lehrveranstaltungen der Module statt“ (ebd., S. 2).

Den dritten Raum bilden Supervisionselemente. Dieser Praxisraum wird als supervidierte exemplarische elementarpädagogische Praxis (kurz: SEEP) bezeichnet. Studierende werden hier in Kleingruppen durch einen Dozierenden der PH Heidelberg betreut. Ziele dieses Supervisionselements sind „die Reflexion des Handelns und der Aufbau von Handlungskompetenzen im Praxisfeld“ (ebd., S. 3). Für diese Art der Reflexion, die auf unterschiedlichen Ebenen (wie beispielsweise Ängste, Überforderungsbefürchtungen und fachlichen Themen) stattfinden soll, bilden Videodokumentationen die Grundlage.

Beispiel Praktika: „Das Praxisstudium“

An der DHBW Stuttgart gibt es neben dem Hochschulstudium ein Praxisstudium, welches eng mit den Praxisstellen organisiert ist. Die Praxisstellen erstellen einen spezifischen Ausbildungsplan für die Studierenden, der die besonderen Strukturen, Erfordernisse und Aufgaben der Einrichtung berücksichtigt. Für die Dauer der Praxisphasen haben die Studierenden Praxisanleiter in der jeweiligen Einrichtung. Jede Praxisphase soll durch ein ausführliches Abschlussgespräch zwischen Student und Anleiter reflektiert werden. Dabei soll auf die individuellen Stärken und Möglichkeiten Bezug genommen werden und weitere, neue Lernschritte für die nächste Praxisphase formuliert werden. Das abschließende Reflexionsgespräch wird in Form eines Gesprächsleitfadens festgehalten und an die Dozierenden der Hochschule übermittelt.

Beispiel Praktika: „Das Praxisstudium“*- Fortsetzung -*

Zu den Funktionen von Praxisanleiter gehören ganz allgemein die folgenden Aufgaben: Lehren / Erklären, Lernen am Modell, Beraten / Unterstützen, Beobachten / Beurteilen, Administrative Einordnung (vgl. DHBW Stuttgart, Praxishandbuch, 2009, S. 24f).

Konkrete Aufgaben für Studierende und für Anleiter sind:

- 1) „Kennenlernen des Arbeitsfeldes: Das Aufgabenfeld, die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, Verwaltungsabläufe der Institution“.
- 2) „Vertiefung der Arbeitsvollzüge in der Praxisstelle: Teilnahme an Besprechungen, Angebote für Kinder, Verwaltung“.
- 3) „Gesamteinrichtung kennenlernen: Erarbeitung des Ausbildungsplans und Kennenlernen der neuen Einrichtung“.
- 4) „Mitarbeit in der Institution: Übernahme von Aufgaben, eigene Projekte“.
- 5) „Eigenverantwortliche Mitarbeit in der Institution: Vertiefung der Aufgaben, eigenständiges Arbeiten, Mitarbeit im Leitungsbereich“.
- 6) „Selbstständiges Arbeiten: Eigenständiges Arbeiten, verantwortliche Übernahme von Alltagsaufgaben und Teamarbeiten“ (DHBW Stuttgart, Curriculum für den Lernort Praxis, 2012, S. 7f.).

Im Praxisstudium soll es vorrangig um die besondere Bedeutung des Einzelfalls in seinem situativen Kontext und die Erarbeitung von Problemlösungen gehen. Aus der Perspektive der Sozialen Arbeit und der Elementarpädagogik können sich doppelte Reflexionsprozesse für die Studierenden ergeben. Handlungssituationen sind nicht nur vor dem Hintergrund der Adressaten zu betrachten, sondern auch vor dem Hintergrund des institutionellen Kontextes und den gesellschaftlichen Gegebenheiten und Strukturen. Ein doppelter Reflexionsprozess entsteht:

„Zum einen bedarf es einer Thematisierung, sowohl der eigenen Lebensgeschichte, Bedürfnissen und Wertvorstellungen, wie auch derer der Adressaten. Zum anderen bedarf es der Fähigkeit von diesen Erfahrungen in der konkreten Praxis zu abstrahieren und die Bedürfnisse zu identifizieren. Bezogen auf die konkrete Interaktion bedeutet dies, dass Professionelle sich darüber klar werden, welche eigenen persönlichen Erfahrungen in ihrer konkreten Praxis handlungsleitend sind“ (DHBW Stuttgart, Praxishandbuch, 2009, S. 16).

Die Theorie-Praxis-Verknüpfung sowie zu erbringende Transferleistungen sind durch die Studienstruktur der Theorie- und Praxisphasen organisiert. Die Handlungskompetenzen, die in beiden Phasen erworben werden, unterliegen einem komplementären, sich wechselseitig ergänzenden Verhältnis (vgl. DHBW Stuttgart, Praxishandbuch, 2009, S. 9).

Beispiel Forschendes Studieren: „Forschender Habitus“

Die ASH Berlin hat zwei kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge: einen grundständigen und einen berufsbegleitenden Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“. In beiden Fällen wird sehr großer Wert auf die Ausbildung eines forschenden Habitus gelegt, der sich durchgängig durch das gesamte Studium zieht. Hierzu äußert sich die Studiengangsleitung folgendermaßen:

„Und da wir das wirklich vom ersten Semester an machen, ich fang immer an mit videogestützten Beobachten und Auswertungen dieser Videosequenzen, bis dann zum siebten Semester, würde ich inzwischen sagen, ich glaube auch das ist nicht nur ein Anspruch, sondern es gelingt auch ganz gut, das was man als forschungsorientierten Habitus, was ich damit meine anzulehnen, aber auch nicht bei allen“ (ASH Berlin, EIS, 64).

Es geht also beim forschenden Habitus nicht darum (Grundlagen-) Forscher auszubilden, sondern darum, dass Studierende in der Lage sind, sich forschungsmethodisch geleitet und wissenschaftlich-theoretisch fundiert der Praxis mit einem forschenden (offenen, entdeckenden, fragenden) Blick zu nähern. Es soll demnach eine frühe Einsozialisation des forschenden Habitus bei den Studierenden sowie dessen forschungsmethodische Absicherung stattfinden. Dies soll beispielsweise über die Ermöglichung grundlegender Erfahrungen für den Erwerb von theoretisch-methodologischen und praktisch-methodischen Kenntnissen und Kompetenzen im Bereich der ethnografischen und videogestützten Beobachtung erfolgen. Desweiteren sollen bestimmte Basiskompetenzen für den forschenden Habitus gelegt werden. Hierzu zählt z.B., dass die Studierenden mit Hilfe der Beobachtung und der Videografie in der Lage sind, sich verschiedenen Orten für Kinder, sowohl neuen als auch vertrauten Situationen mit forschendem, entdeckendem Blick zuzuwenden, diese in ihrer Komplexität und Perspektivität zu erfassen, zu beschreiben, zu diskutieren, zu interpretieren und zu reflektieren. Über die forschungsmethodischen Kompetenzen soll eine Festigung des forschenden Habitus erfolgen.

4.2.3.1 Studiengangsverlauf – Praktika als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung²⁰

Den Praktika kommt in der hochschulischen Qualifizierung ein hoher Stellenwert zu. Sie werden als entscheidend für den Erwerb intensiver Praxiserfahrungen gesehen. Damit Praxiserfahrungen in die hochschulische Qualifizierung eingebettet werden können, bedarf es umfangreicher Überlegungen hinsichtlich formaler Organisation, Praxisbegleitung und Praxisreflexion.

Ein Anwendungsbezug lässt sich unter anderem mit der gezielten Nutzung von Praktika erreichen. Über fest etablierte Praxisphasen lässt sich eine Verknüpfung der Lernorte Hochschule und Praxis herstellen. Die KMK und die JFMK haben 2010 in ihrem „Gemeinsamen Orientierungsrahmen ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit‘“ beschlossen, dass es einen begleiteten Praxisanteil von mindestens 100 Tagen (30 CPs) in Ausbildungen geben soll, die zur Berufstätigkeit im Bereich der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern befähigen. Damit betonen beide die herausragende Bedeutung der Praxis als integralen Bestandteil der pädagogischen Ausbildung – auch auf Hochschulniveau (vgl. ebd., S. 2).

Schon die formale Organisation der Suche nach geeigneten Praxisstellen wird an den unterschiedlichen Hochschulen unterschiedlich gehandhabt. Während einige Hochschulen einen Praxispool mit Praxisstellen haben und damit eine willkürliche Wahl der Praxisstellen vermeiden wollen, veranstalten andere Praxisinformationstage, an denen die potentiellen Praxiseinrichtungen kennengelernt werden können. Wiederrum andere überlassen die Organisation des Findens von Praxisstellen den Studierenden.

Daneben wird auch die Vereinbarung über die Ziele für das Praktikum zwischen Studierenden, Hochschule und Einrichtung unterschiedlich gehandhabt.

Es konnten drei verschiedene Inhalte, die für die Ausbildungsvereinbarungen bedeutsam sind, herausgearbeitet werden:

- die Lehr- und Ausbildungsinhalte, die in der Regel den Arbeitsbereich der Studierenden abstecken und ihnen zugeteilte Aufgaben und Arbeitsmethoden beinhalten,
- die Lehr- und Qualifikationsziele, die als angestrebte Kompetenzen betrachtet werden können und
- die konkrete Form der Praxisbegleitung, worunter die genauen Aufgaben der Praxisbegleitung fallen.

Ein weiteres wichtiges Element sind die Anforderungen, die an die Qualifikation der Praxisanleiter gestellt werden. In der Analyse konnten verschiedene Anforderungen gefunden werden, die von einem staatlich anerkannten akademischen Abschluss (beispielsweise Diplompädagogik) oder mindestens einem Fachhochschulstudium über eine Qualifikation zur Leitung über (so ist

²⁰ Die Unterkapitel 4.2.3.1 und 4.2.3.2 wurden von Bianca Bloch verfasst.

es in der Mehrheit der Fälle) eine Fachkraft mit entsprechender Berufserfahrung reichen.

Ferner konnte herausgefunden werden, dass wenn Anleiter für die Praxisphasen gewünscht sind, häufig am Ende des Praktikums Anleitergespräche zwischen Praxisanleitung und Student zur Reflexion stattfinden sollen. Der Orientierungsrahmen der Robert Bosch Stiftung (2008) empfiehlt die Gestaltung des Praktikums auf Basis eines individuellen Ausbildungsplanes. Dieser wird in Abstimmung zwischen dem Praxismentor, dem Studierenden und der begleitenden Hochschullehrkraft entwickelt und berücksichtigt dabei den

„jeweiligen Erfahrungs- und Kenntnisstand des Studierenden, die sich aus der fachtheoretischen Ausbildung ergebenden Lernziele, die projektspezifischen bzw. fachdidaktischen Ziele und die spezifischen Ausbildungsziele der Praxisstelle“ (ebd., S. 166).

Der Grad der Häufigkeit dieser Treffen variiert von wöchentlich über regelmäßig bis einmal zum Abschluss. Inhalte für diese Anleitergespräche sind:

1. Die Erstellung und Überprüfung von Ausbildungsplänen: An dieser Stelle steht eine prozesshafte Auseinandersetzung mit den eigenen Zielen und Anforderungen der Hochschule im Vordergrund.
2. Die zeitnahe Reflexion von gemachten Erfahrungen, eigenen Projekten und eigener Rolle, bei denen sich auch intensive Theorie-Praxis-Transferprozesse ergeben können.
3. Das „Lernen am Modell“: Die Studierenden sollen durch die Beobachtung des Praxisanleiters und durch die Reflexion der Beobachtung Handlungsschritte nachvollziehen können und einschätzen lernen.
4. Die Schwerpunktsetzung und Profilbildung: Gemeinsam mit dem Anleiter werden der eigene Werdegang reflektiert und Zukunftsperspektiven entwickelt.

Effiziente Praktika benötigen folglich klare Ziel- und Aufgabenstellungen. Lischka (2000) betont darüber hinaus, dass Inhalt und Ergebnisse der Praktika an den Hochschulen auszuwerten sind. Denn

„nur dann wird es möglich, praktische Erfahrungen vor theoretischem Hintergrund zu systematisieren, einzuordnen und gleichzeitig die Notwendigkeit theoriegeleiteten Wissens für praktische Anwendungsfälle zu demonstrieren“ (ebd., S. 48).

Auch die Art der hochschulischen Begleitung wird unterschiedlich organisiert, wie die oben genannten Beispiele veranschaulichen. Das Praktikum wird, wie in den beiden Beispielen, als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis gesehen. Es ist deshalb eine wichtige Schnittstelle, weil die Studierenden im Praktikum zum Handeln angeregt werden. Hier werden die eigene Handlungsfähigkeit erprobbar und die Auseinandersetzung mit Problemen der pädagogischen Praxis möglich. Der Anspruch im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Verknüpfung liegt in dem wissenschaftlichen und theoriegeleiteten Umgang mit Problembewusstsein und mit dem Umgang mit Praxiserfahrung.

gen. Die Hochschule regt zu Reflexion durch wissenschaftliche Fragestellungen an. Dabei geht es darum, inwieweit theoretisches Wissen in Handlungswissen überführt und wie Handlungswissen reflektiert werden kann. Dazu bedarf es der Eröffnung von Räumen an der Hochschule und in der Praxis, die praxisnah und reflexiv Erfahrungen klären können.

Ferner unterstreicht Hedtke (2007) die Wichtigkeit systematischer sozialwissenschaftlicher Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung. Ohne eine solche würden „die Validität und Repräsentativität des Praktikumswissens [...] dem Zufall überlassen“ (ebd., S. 78). Dem folgend kann individuelles, zufälliges Praktikumswissen den Zugang zur Praxis sogar noch mehr verstellen, als wenn es gar nicht vorhanden wäre. Dann nämlich existiert es als allgemeingültige Realität (da sie selbst erlebt wurde), selbst wenn sie tatsächlich singulär ist (vgl. ebd., S. 78f).

Praktikumsbegleitende und -auswertende Seminare dienen dazu, das Konkrete des Einzelfalls in Beziehung zu anderen Fällen oder zu theoretischen Modellen zu setzen. Durch die Bearbeitung und Diskussion in der Gruppe erfahren die Studierenden, dass jeder Fall aus mehreren unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und interpretiert werden kann (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2008, S. 46f). Eine kompetente fachliche und methodische Begleitung sowie eine persönliche Beratung durch die Hochschule vor und während der Praxisphasen sowie in der Nachbereitungsphase ist demnach von elementarer Bedeutung (vgl. KMK / JFMK, 2010, S. 10; Robert Bosch Stiftung, 2008, S. 55).

Dennoch muss der Lernort Praxis diskutiert werden. Gehen Studierende der Frühpädagogik im Rahmen von Praktika in KiTas oder andere Einrichtungen, werden KiTas zu Ausbildungsstellen. Je nachdem wie lange Studierende Praktika machen (zwischen 6 Wochen und 6 Monate) verbringen sie viel Zeit in diesen Institutionen, die keinen Reflexionsstatus haben. Im Vergleich zum Lehramt gehen Studierende auch in die jeweiligen Praxisorte, die durch das Referendariat mit Fachleitern und flankierendem Ausbildungsseminar einen ganz anderen Theorie-Praxis-Bezug erfahren und herstellen können. Es liegt die Vermutung nahe, dass dort wo in der Frühpädagogik engmaschige Anleitung für die Praxisbegleitung vorgesehen ist, es zu einer Angebotspädagogik führen kann (zeigen von Unterrichtsstunden).

Daher scheint Beratung und Supervision von Seiten der Hochschule ein notwendiges Kriterium für einen erfolgreichen Lerntransfer im Praxislernort zu sein. Beratung und Supervision können Begleitung und Reflexion des Praktikums ermöglichen, um Kontraste erkennen zu lassen und Theorie-Praxis-Verknüpfungen zu initiieren.

Eine stringente Begleitung und Besuche durch die Hochschule in den Praxis-einrichtungen können zum „kleinen Unterrichtsbesuch“ werden. Dann entsteht der Druck etwas „pädagogisch Sichtbares tun zu müssen“. Hier ist dann von einer inszenierten Ausnahmesituation die Rede, die nicht den aktuellen frühpädagogischen Diskussionen entspricht und noch weniger über die alltägliche pädagogische Praxis aussagt.

Nubbek (2012) hat gezeigt, dass es sich bei frühpädagogischen Einrichtungen wie Kitas nur um eine mittelmäßige Praxis handelt:

„Jeweils über 80 Prozent der außerfamiliären Betreuungsformen liegen hinsichtlich der pädagogischen Prozessqualität (KES-RZ, KRIPS-R, TAS-R) in der Zone mittlerer Qualität (Werte zwischen 3 und 5). [...] Das im Durchschnitt nur mittelmäßige Niveau pädagogischer Prozessqualität in Einrichtungen und Kindertagespflege bei bemerkenswerten Anteilen von Gruppen mit unzureichender Qualität kann nicht befriedigen“ (Tietze et. al., 2012, S. 8fff).

Wenn es sich also um eine mittelmäßige Praxis handelt, muss die Frage gestellt werden, ob lange Praxiszeiten in einer mittelmäßigen Praxiseinrichtung wieder zu einer mittelmäßigen Praxis führen. Die Wirkmächtigkeit von Praxiserfahrungen sollte daher nicht unterschätzt werden.

4.2.3.2 Studiengangsverlauf – Forschendes Studieren als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung

Im Qualifikationsrahmen der Robert Bosch Stiftung „Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen“ heißt es bezüglich der Qualifikation von Kindheitspädagogen, dass diese auf drei Säulen beruhen muss, um den aktuellen und zukünftigen Aufgaben und Anforderungen gerecht werden zu können:

„1. einer wissenschaftsbasierten, an aktuellen Forschungserkenntnissen anknüpfenden Lehre, 2. einer durchgehenden und engen Verzahnung von theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten, von Aktion und Reflexion, an den Lernorten Hochschule und Praxis sowie 3. der Ausbildung von Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens und der damit verbundenen Einübung einer professionellen Grundhaltung forschenden Lernens und Arbeitens“ (Robert Bosch Stiftung, 2008, S. 97).

Die Studierenden sollen sich auf die Komplexität des „Neuen und Fremden“ mit einem offenen, entdeckenden Blick einlassen und dies methodisch kontrolliert sowie nachvollziehbar umsetzen. Als Voraussetzung dafür muss das Studium allerdings Theorie und Praxis sowie Aktion und Reflexion kontinuierlich und eng miteinander verknüpfen (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2008, S. 40).

Wissenschaftliche Erkenntnisuche (Forschen) soll über das didaktische Konzept des „Forschenden Lernens“ in die hochschulische Lehr-Lern-Praxis (Lernen) integriert werden. Durch die Begegnung von Wissenschafts- und Handlungswissen im „Forschenden Lernen“ entsteht auf Grundlage der Kriterien Wahrheit und Angemessenheit das Professionswissen (vgl. Bulmahn, 2008, S. 38). Ziel ist demnach die Entwicklung eines professionellen Habitus, „der engagierte Praxis mit dem distanzierten Blick der Wissenschaft auf die Praxis verbindet“ (Wildt, 2005, S. 188). Es soll also ein forschender Habitus bei den Hochschulabsolventen ausgebildet werden, der sie befähigt, „Situatationen in ihrer Komplexität zu erfassen, zu beschreiben, zu interpretieren und so aufzubereiten oder zu systematisieren, dass sie der wissenschaftlichen Analyse zugänglich sind“ (KMK / JFMK, 2010, S. 9). Die Studierenden erwerben durch das forschende Lernen die Kompetenz, wissenschaftlich zu denken und zu arbeiten, zu reflektieren und zu forschen. Der forschende Habitus soll von den Kindheitspädagogen im Rahmen des Studiums entwickelt werden und ist für das spätere berufliche Handeln wichtig (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2008, S. 97f). Nentwig-Gesemann (2007) hebt die Forschungskompetenz bzw. eine forschende Haltung als professionelle Schlüsselkompetenz von Kindheitspädagogen hervor. Diese soll im pädagogischen Alltag verwirklicht und zum Ausgangspunkt für professionelle Handlungskompetenz werden. Für sie impliziert der forschende Habitus,

„sich fragend und neugierig dem ‚Fremden‘ und auch dem fraglos Funktionierenden zu nähern, die Realität als perspektivische Konstruktion erfassen und Perspektivenwechsel vornehmen zu können, den forschenden Blick von theoretischem Wissen inspirieren zu lassen, das Erfahrene mit bereits gemachten Erfahrungen zugleich systematisch wie auch kreativ zu vergleichen, sich in ein kritisches und reflexives Verhältnis zu sich selbst und der sozialen Situation setzen zu können und damit Prozesse des Verstehens und Erklärens zu vollziehen, die sich von denjenigen des Alltagshandelns und -denkens unterscheiden“ (ebd., S. 20).

Weiter hebt Nentwig-Gesemann hervor, dass im Hochschulstudium ohne eine fortlaufende, enge Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie von Aktion und Reflexion das Professionalisierungsziel der Etablierung eines forschungsorientierten professionellen Habitus nicht gelingen kann (vgl. ebd.). Im Qualifikationsrahmen der Robert Bosch Stiftung wird folgende Empfehlung ausgesprochen:

„Auf der Grundlage eingeübter Methodenkompetenz sind sie [die Studierenden] in der Lage, kritisch reflektierend und vergleichend über pädagogische Settings und Situationen nachzudenken, die Standortgebundenheit der eigenen Perspektiven und Orientierungen zu erkennen, sich systematisch mit forschendem, entdeckendem Blick sowohl neuen als auch vertrauten Situationen zuzuwenden, diese in ihrer Komplexität und Perspektivität zu erfassen, sich in die Positionen, Rollen und Orientierungen von verschiedenen sozialen Akteuren hineinzuversetzen und einen gemeinsamen Raum zu schaffen, der Unterschiede anerkennt und eine kommunikative Verständigung ermöglicht“ (ebd., S. 98).

Deswegen sollen die Studierenden die grundlegende Fähigkeit des wissenschaftlichen Denkens / Arbeitens und des forschenden Zugangs zum pädagogischen Praxisfeld erwerben. Zusätzlich sollen empirische Studien der Sozial- und Kindheitsforschung in den Blick genommen werden, um so die Kompetenz zur fundierten Methodenreflexion, zur Weiterführung von Forschungsfragen und einer dafür angemessenen Methodenauswahl zu entwickeln. Der Erwerb grundlegender theoretisch-methodologischer und praktisch-methodischer Kenntnisse von Grundlagen und Grundprinzipien der Erhebungs- und Auswertungsmethoden der quantitativen sowie der qualitativen empirischen Sozialforschung ist also von großer Bedeutung (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2008, S. 98f).

Da nur durch die konkrete Anwendung die Methoden der Erhebung und Auswertung von empirischem Material erfahren werden können, ist die Verzahnung der forschungsorientierten hochschulischen Qualifizierung mit den Praxisphasen / Projektseminaren / Forschungswerkstätten²¹ ein zentrales curriculares Element (vgl. ebd.).

Studierenden die Möglichkeit zu geben innerhalb von Lehrveranstaltungen selbstständig und selbsttätig Erfahrungen zu sammeln, stellt eine Verbindung von Theorie und Praxis dar. Die Möglichkeit sich innerhalb der Hochschule mit Situationen auseinandersetzen und auf solche einzulassen, die ihnen in der pädagogischen Praxis begegnen können, erscheint besonders bedeutsam. Im Idealfall werden diese dann im Nachhinein bearbeitet und reflektiert. Selbsterfahrung macht somit einen Teil des professionellen Selbstverständnisses aus und trägt zur Ausbildung eines forschenden, professionellen Habitus bei.

4.2.3.3 Optimierungsbedarf für die Ebene des Studiengangsverlauf - Praktika

Optimierungsbedarf wird in Zusammenhang mit Praktika unter anderem in der Bezahlung von Praktikanten (besonders in längen Praxisphasen / ganzen Praxissemestern) als auch in einer intensiveren Anleitung durch die Praxisstellen gesehen. Gewünscht ist hier mehr Informationsaustausch, Freistellung bzw. Zeitausgleich und bessere Zusammenarbeit auf Augenhöhe. Auch hier bildet sich der Bedarf und der Wunsch nach Standards für die formale und inhaltliche Organisation der praktischen Studiensemester, auf der Ebene der Hochschule und der Praxis, ab.

²¹ Forschungswerkstätten oder Interpretationswerkstätten haben sich im Kontext der Methodenausbildung bewährt. Sie ermöglichen Lernprozesse unter „Ernsthaftigkeitsbedingungen der Durchführung eigener Fallstudien und Forschungsprojekte“ (Robert Bosch Stiftung, 2008, S. 47). In diesem Lehr-Lern-Kontext können Forschungserfahrungen und empirisches Material besprochen sowie Methoden reflektiert und weiterentwickelt werden (vgl. ebd., S. 188).



„Ja (.) also natürlich wär es schön das praktische Studiensemester, das hat jetzt weniger mit der Hochschule zu tun, sondern mehr mit den Praxiseinrichtungen, was natürlich hervorragend wäre, wenn alle Praxiseinrichtungen in der Lage wären den Studierenden während des praktischen Studiensemesters ein bisschen was zu bezahlen, da haben wir einfach unglaublich große Diskrepanzen zwischen Einrichtungen die gar nichts bezahlen und anderen die bis zu 400 oder 500 Euro im Monat zahlen - und das steuert natürlich auch sehr die Wahl und das finden wir schade, dass manche ganz hervorragende Einrichtungen vielleicht weniger bezahlen können und damit dann auch nicht in die engere Auswahl der Studierenden kommen. Also das würde ich ganz gut finden, wenn das irgendwie einheitlich geregelt wäre.“ [HS_6, EIS, 142]



„Eine Idee wäre jetzt natürlich noch stärker diese Praxisphasen im Rahmen des Studiums zu evaluieren. Dass man da sagt: "Oh, da fehlt noch ein bisschen an Info.". Wir haben Rückmeldungen der Studierenden zu Lehrveranstaltungen, aber jetzt genuin zu ihren Praxisphasen oder Praktika, haben wir so noch nicht explizit. Das scheint ein Bereich zu sein, der interessant wäre weiterhin zu eruieren, um daraus auch ableiten zu können: Wie gut sind Studierende vorbereitet? Oder fühlen sie sich vorbereitet? Was hat sich bewährt bzw. wo könnte man noch was verändern? So etwas fehlt sicherlich nicht nur bei uns. Ich könnte mir vorstellen, dass das auch wo anders noch nicht so angelegt ist, man freut sich ja wenn man überhaupt eine Evaluation zu Stande bringt. Allgemein zum Studiengang. Also diesen Aspekt könnte man noch größer berücksichtigen. Dann könnte man genauso differenziert die Mentorinnen und Mentoren, die Praktikanten von uns haben, befragen.“ [HS_14, EIS, 114]

4.2.3.4 Optimierungsbedarf für die Ebene des Studiengangsverlauf – Forschendes Studieren

Konzepte zum Forschenden Studieren und Lernen sind vielfach in die betrachteten Studiengänge eingebunden. Aber auch hier besteht Optimierungsbedarf. Mehrheitlich ist der Wunsch vorhanden, gemeinsam mit Studierenden und Praxiseinrichtungen, mit denen gute Kooperationsstrukturen bestehen, mehr Praxisforschungsprojekte umsetzen zu können. Dafür bedarf es aber nicht nur einer materiellen Ausstattung (beispielsweise Datenerhebungsmaterialien wie Videokameras / Aufnahmegeräte oder Datenauswertungsprogrammen und Analysesoftware), die bisher häufig nicht an den Hochschulen für eine Seminarkohorte ausreicht, sondern auch bestehende Kontakte, die zeitintensiv in der Erhaltung guter Kooperationsbedingungen sind.



„Ich würde dieses forschende Studieren, wovon ich vorhin gesprochen habe, da würde ich gerne mehr Praxisprojekte und Praxisforschungsprojekte haben, um möglichst jedem Studierenden, und nicht nur den Elementarpädagogen, sondern auch die, die den Grundschulschwerpunkt wählen, hier diese Möglichkeit des Forschens anzubieten.“ [HS_17, EIS, 118]



„Da könnten wir sicher stundenlang sprechen, aber was ich jetzt sagen würde - diese Veranstaltung, die hat jetzt Modellcharakter - also ja ich wünsche mir, dass wir in einigen Jahren das dann sagen können. Insbesondere vielleicht in diesem Bereich der Praxisforschung (...). Aber auch mit Forschung in der Praxis Lernsituationen gestalten und begleiten, diese Reflexion, diese theoriegestützte Reflexion von Interaktionen. Ja, das fände ich einen ganz wichtigen Bereich.“ [HS_13, EIS, 109]



„Da gibt es Forschungen, die eigentlich pädagogisch fragwürdige Ergebnisse zeitigen und es gibt andere, die also wirklich fundamental sind. Und ich denke, diese Form des Durchdringens von moderner Forschung in ihrem Bezug auf die Kinder - „Was tut so eine Methode oder so eine Vorgehensweise mit den Kindern?“ - das ist etwas, was glaube ich für die Weiterbildung unserer Kinder von großer Bedeutung ist. Also da hätte ich viel Bedarf sozusagen, das noch intensiver mit den Studierenden machen zu können.“ [HS_2, EIS, 104]

4.2.4 Ebene 4: Modulgestaltung

Die Ebene der Modulgestaltung wird durch die Kategorien „Spezielle Lehrformate“, „Prüfungsdidaktik“ und „wissenschaftliche Ausbildung“ gebildet. Von Interesse sind in diesen Kategorien, in welcher Weise in den Modulen (Praktikumsmodule, Professionalisierungsmodul ö.ä.) die Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragestellungen handlungs- und projektbezogen über spezielle Lehrformate stattfindet und inwiefern diese inhaltliche Auseinandersetzung auch durch eine entsprechende Prüfungsdidaktik begleitet bzw. angeregt wird.

Beispiel Prüfungsdidaktik: „verschiedene Prüfungsformate“

Prüfungsformen bringen jeweils andere Handlungsvollzüge mit sich und erwarten unterschiedliche Handlungs- und Prüfungslogiken. Auf der Ebene „Prüfungsdidaktik“ konnten insgesamt elf Hochschulen identifiziert werden, die besonders ausgearbeitete Konzepte zur Integration von Theorie und Praxis aufzeigen. An der FH Erfurt wird ein studienbegleitendes Lernportfolio mit mündlichem Prüfungsgespräch erwartet. An der FH Köln sind die Studierenden aufgefordert eine didaktische Handlungskonzeption zu entwerfen - unter der besonderen Berücksichtigung von theoretischen Annahmen und der Umsetzbarkeit in die Praxis. Einen Praxisbericht mit dazugehöriger Ausstellung organisieren Studierende an der FH Düsseldorf. Eine Internetpräsentation erstellen Studierende an der EH Berlin. An der ASH Berlin sollen Studierende Projektergebnisse auch in künstlerischer Form präsentieren können. Die HS Esslingen und die SRH Heidelberg bieten neben schriftlichen Prüfungsformen auch mündliche Prüfungsformen an, die beispielsweise ein Rollenspiel enthalten. An der Kath. HS München und der EH Nürnberg organisieren Studierende einen Fachtag, der sowohl Praktiker als auch Theoretiker an einen Tisch zu holen versucht. An der FH Bielefeld werden die Studierenden neben Klausuren und Hausarbeiten auch mithilfe von berufspraktischen Handlungsprüfungen geprüft.

Beispiel spezielle Lehrformate: „Multiperspektivische Exkursionen“

An der SRH Heidelberg sind besonders viele Exkursionen curricular verankert. Beispielsweise im Modul „Theorien und Geschichte der Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Exkursionen finden in den Themengebieten „Gesund durch Musik und Bewegung“, „Kinder als Entdecker der Welt“, „Religionspädagogik“ und „Ästhetische Bildung und Medienkompetenz“ statt. Neben Übungen und Gruppenarbeiten wird auch im Modul „Soziales Training und Gewaltprävention“ eine Exkursion angeboten. Die unterschiedlichen Exkursionen - sowohl in Einrichtungen der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern als auch in Museen, Gärten und zu ausgewählten Experten - sollen den Theorie-Praxis-Transfer unterstützen. Dies wird vielfach über bestehende Kooperationen organisiert. Die Studiengangsleitung erklärt hierzu:

„[...] im Rahmen dieser Kooperationen versuchen wir diesen Theorie-Praxis-Transfer den Studierenden anzubieten, indem wir Exkursionen organisieren oder umgekehrt, dass die Referenten zu uns kommen“ (SRH Heidelberg, EIS, 34).

Neben Exkursionen in Einrichtungen gibt es auch andere Lehrangebote,

„das sind diese Elemente, sprich Exkursionen, sprich Einladungen von Referenten. Wir fahren sehr oft mit Studierenden auf verschiedene Tagungen, Seminare, Workshops, wo sie dann daran teilnehmen und anschließend findet immer im Unterricht eine Besprechung statt“ (SRH Heidelberg, EIS, 44).

Die Bemühungen an der SRH Heidelberg gehen in die Richtung, dass versucht wird in jedem Fach Exkursionen zu ermöglichen oder Referenten aus der Praxis einzuladen (vgl. SRH Heidelberg, EIS, 40).

Beispiel spezielle Lehrformate: „Auslandsexkursionen“

An der FH Bielefeld macht das Praxisreferat regelmäßige Angebote, die über die normalen im Semester angebotenen Veranstaltungen hinausgehen. Diese stehen in engem Zusammenhang mit Praxiserkundungen, Praxiserfahrung, Berufseinstieg und Theorie-Praxis-Transfer. In diesem Rahmen werden Exkursionen zu Praxiseinrichtungen (Erkundung von Berufsbildern und -feldern in der Sozialen Arbeit und Pädagogik der Kindheit) angeboten (vgl. FH Bielefeld, VP, 2012, S. 1).

Im Zusammenhang mit dieser Kooperationsveranstaltung haben in der Vergangenheit Auslandsexkursionen zu ausgewählten Themen stattgefunden. Zum Beispiel ist eine Studierendengruppe nach Schweden gereist, um unterschiedliche Bildungseinrichtungen kennenzulernen. Eine andere Gruppe ist nach Berlin gefahren und hat sich mit dem Thema „Werkstattarbeit“ auseinandergesetzt und vor Ort Besuche / Erkundungen gemacht. Hier ging es um das Ansehen von verschiedenen Lernwerkstätten, um die Teilnahme an Workshops, um Fortbildungen und um Lernwerkstätten für Erwachsene und Kinder.

Sowohl längere Exkursionen ins In- und Ausland als auch kürzere Exkursionen werden an der FH Bielefeld unter unterschiedlichen Themenschwerpunkten unternommen.

4.2.4.1 Modulgestaltung – Prüfungsdidaktik als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung

Auch kompetenzorientierte Prüfungsverfahren bieten besondere Möglichkeiten Prüfungsleistungen im Transfer von Theorie und Praxis auszugestalten. Dabei wird die systematische Analyse einzelner und individueller Situationen über den Seminarkontext bis hin zum Prüfungsverfahren fortgesetzt. Arbeiten an der Hochschule werden durch die Prüfungssituation nicht abgebrochen, sondern fortgeführt. Eine besondere Nähe am Fall / an der Praxis findet damit auch Eingang in Leistungsüberprüfung. Was bedeutet, dass eine Einbeziehung von realen und typischen pädagogischen Handlungssituationen in die hochschulische Qualifizierungspraxis ermöglicht wird.

Besondere Beachtung bekommen Feedbackgespräche. Im Zentrum steht dabei die Reflexion von gewonnen Erkenntnissen und Kompetenzentwicklungen. Durch diese Form der Einbindung von Studierenden in die Einschätzung ihrer Kompetenzentwicklung ist der Aufbau von Perspektiven für die eigene professionelle Weiterentwicklung anders möglich, als in schriftlichen oder mündlichen Rückmeldungen zu beispielsweise Hausarbeiten. Dies ist eine individuelle und subjektorientierte Form der Rückmeldung, die in einer dialogischen Kompetenzeinschätzung mündet. Ein Theorie-Praxis-Bezug ist er-

kennbar, indem die Prüfungsform an die bereits vorhandenen Wissensbezüge und Kompetenzen der Studierenden anknüpft und darüber hinaus ihre Reflexionskompetenzen herausfordert. Der Theorie-Praxis-Transfer wird durch die Reflexion erweitert.

Die Notwendigkeit der Leistungsbewertung kann hierbei eine Schwierigkeit darstellen. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2014) sehen die Gefahr von entstehenden Widersprüchen zwischen Benotung und offener Selbstreflexion von Lernenden: „Wenn die eigene Selbst-Auseinandersetzung mit Fremdbewertung und / oder Benotung gekoppelt ist, wird die Offenheit reduziert werden“ (ebd., S. 150). Dieses mögliche Spannungsverhältnis aufzubrechen, stellt eine besondere Herausforderung an die Lehrenden dar.

4.2.4.2 Modulgestaltung – Spezielle Lehrformate (Exkursionen) als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung

Durch Exkursionen innerhalb von Modulen haben die Studierenden eine weitere Möglichkeit das Berufsfeld und den „Berufsalltag“ kennenzulernen. Sie bieten Einblick in spätere mögliche Arbeitsfelder. Die Lernchance der Hospitationen liegt darin, dass mit einer Distanz (noch keine Übernahme beruflicher Verantwortung) beobachtet, Fragen gestellt, Probleme des beruflichen Alltags kennengelernt, Zusammenhänge sowie Fehler entdeckt und Eindrücke gewonnen werden können. All das wiederum kann für das weitere Studium genutzt werden (vgl. Giesecke, 1974, S. 69).

Exkursionen sind klar vom Praktikum zu unterscheiden. Dieses wird als eine eigenständige Form der Praxiserfahrung betrachtet, die längerfristig und kontinuierlich angelegt ist. Exkursionen dienen daher einem „Ausflug“ in die Praxis, bieten punktuelle Einblicke und können ein größeres Spektrum an Institutionen betrachten. Das Praktikum wird vom Studium und darin vermittelter Praxis(-erfahrung) (meistens) stärker abgegrenzt, da es einen eigenständigen wichtigen und großen Bereich abbildet. Praktika können nicht durch Exkursionen oder Referenten aus der Praxis kompensiert werden. Exkursionen und Hospitationen sind ergänzend zu Praxisphasen zu sehen.

Praktika erfüllen einen zentralen Beitrag zu einem praxisorientierten Studium. Durch ihre didaktische Einbettung und durch flankierende Maßnahmen wie vor- und nachbereitende Lehrveranstaltungen zum Praktikum, fördert es die Ausbildung eines differenzierten Blicks für die Anforderungen professioneller Arbeit mit Kindern verschiedener Alters- und Zielgruppen. Allein würden die Praktika aber nicht genügen, um die Kernkompetenzen professioneller Fachkräfte, fall- und situationsorientiert angemessen, innerhalb eines Theorie-Praxis-Transfers zu bearbeiten und hinreichend auszubilden. Mit Exkursionen kann die Heterogenität und die Vielfalt der elementarpädagogischen Landschaft kennengelernt werden. Daher bekommen Exkursionen und ähnliche praxisorientierte Lernarrangements eine ho-

he Bedeutung, weil sie als Ergänzung zu Praktika in einige Themenbereiche aus der Praxis vertiefende Einblicke geben können.

Dennoch ist zu bedenken, dass Exkursionen nur punktuelle Besuche sind. Die Rahmenstrukturen der Institutionen können an diesen Stellen nicht mitberücksichtigt und mitbedacht werden. Auch werden keine Handlungspraxen ermöglicht. Daher ergeben sich folgende Exkursionssettings:

- Exkursion mit Beobachtungsaufträgen,
- thematisch geleitete Exkursionen,
- Mitmachexkursionen,
- Berufsfelderkundungen,
- Vortragsexkursionen.

Bei allen Exkursionsformen steht eine punktuelle Erfahrungsbildung im Zentrum. Dabei geht es darum, nicht nur besonders gute Einrichtungen mit Best-Practice Charakter zu besuchen, sondern auch das Gegenteil kennenzulernen.

4.2.4.3 Optimierungsbedarf für die Ebene der Modulgestaltung – Prüfungsdidaktik

In der Kategorie Prüfungsdidaktik sind ebenfalls Optimierungswünsche und Handlungsbedarfe skizziert worden. Angemerkt wird, dass eine Benotung nicht in allen Fächern / Themen / Bereichen sinnvoll ist, an einigen Stellen sogar kaum möglich. Zurückgemeldet wurde, dass vor allem biografische Aspekte sehr schwierig in eine kompetenzorientierte Prüfungsdidaktik einbezogen werden können, sofern diese eine explizite Benotung bedarf und ein „bestanden“ ohne Note nicht ausreicht.

Darüber hinaus sind zwar manche Prüfungsformen an bestimmten Stellen sinnvoller, aber zu zeitaufwendig, sodass auf pragmatischere und zeitersparende Lösungen zurückgegriffen werden muss. Der Spagat bei einer kindheitspädagogischen Prüfungsdidaktik zwischen a) zeitlich möglich, b) inhaltlich notwendig und c) an den Kompetenzen von Lernenden orientiert, erscheint als schwer zu meisternde Herausforderung. Für dessen Bewältigung brauchen Lehrende mehr Freiheiten und mehr Ressourcen, um Prüfungen als wichtige Teile von Modulen einzubinden und Lernprozesse nachhaltig zu prüfen.



„Wir achten aber darauf, dass die Prüfungsform zum Inhalt passt. Ich kann es nochmal konkretisieren: In der Vorlesung "Geschichte und Theorien frühkindlicher Bildung und Erziehung", da will ich, dass die Leute auch mal befreit zuhören können, dass sie sich drauf einlassen können und nicht ständig den Gedankengang mit der Frage unterbrechen "Wie kommt das in der Prüfung dran?". Das heißt, das führt dazu, dass sie bei mir zwei Semester hören und dann eine mündliche Prü-

fung machen. In dieser mündlichen Prüfung können sie sich auch etwas aus dem Modul heraussuchen. Sie kriegen dazu dann Literaturhinweise und da wird dann erwartet, dass sie sich da vertieft einarbeiten und nochmal selbst einen Zugang finden. Das hat aber zur Folge, dass ich nach diesem Semester achtzig Leute zwanzig Minuten mündlich prüfe. Das ist der Preis, den ich dafür zahle, dass ich sage ich rette mal ein wenig von der alten Diplomordnung in die Bachelorstrukturen. Ich finde eine mündliche Prüfung für so eine Sorte von Wissen viel besser als eine Klausur.“ [HS_11, EIS, 74]



„Also in meinen beiden Modulen mache ich jetzt so eine Portfolioarbeit. Die entwickle ich gerade. Ich bin ja da auch Neuling in dem Gebiet. Ich glaube, dass das ein guter Ansatz ist. Den muss man nur entsprechend den eigenen Möglichkeiten, die man noch hat, zuschneiden. Da sind wir dran das weiterzuentwickeln. Wir haben es jetzt einmal gemacht, das war nicht so zufriedenstellend. Das war mehr so ein Prüfungsportfolio. Also eines was stärker das Wissen abgefragt hat und weniger den Lernprozess. Das ändern wir gerade, aber das ist zeitaufwendig.“ [HS_10, EIS, 56]



„Ansonsten experimentiere ich ja gerade mit so kompetenzorientierten Prüfungsdidaktiken. Also das ist eine Methode mit den Dilemma-Situationen. Also das die Studierenden, und häufig ist es eben im Rahmen dieser Praktika, dann immer auch die Aufgabe haben jetzt auch in dem Praxisbericht eine Dilemma-Situation zu mindestens eine, aufzuschreiben, zu analysieren und das geht nicht in die Note ein. Im Moment zu mindestens noch nicht, aber ich führe dann mit denen ein persönliches Feedbackgespräch über die Dilemma-Situation, wo wir dann nochmal überlegen „Was heißt das jetzt für dein weiteres Studium, für deine Kompetenzentwicklung?“ also sie kriegen ein mündliches Feedback. Das ist natürlich auch eine Form von Beurteilung, aber ich gieße es nicht in eine Note. So etwas ist immer schwierig. Wie kann man solche Sachen, wo es oft sehr stark um persönliche Aspekte geht, bewerten? Ich will ja, dass sie auch Situationen bearbeiten, wo sie gescheitert sind, das muss man ja so sagen, sonst ist das keine Dilemma-Situation und das ist dann schwierig mit der Benotung, das ist ein großes Feld, man kann das denk ich vielleicht auch dann in die Leistungsbewertung einbeziehen, aber erst mal mach ich das nicht.“ [HS_19, EIS, 77]

4.2.4.4 Optimierungsbedarf für die Ebene der Modulgestaltung – Spezielle Lehrformate

In der Kategorie spezielle Lehrformate wird in Bezug auf Optimierungsvorschläge, auf starre Rahmenbedingungen und mangelnde finanzielle Ressourcen verwiesen. Das Zustandekommen von speziellen Angeboten wie Exkursionen, Tagesausflüge, Besuche von Tagungen, Vorträgen und Einrichtungen ist abhängig davon, auf welche Art und Weise solche Vorhaben finanziert werden können.

Daneben fehlen auch weitere Mittel für beispielsweise Supervisionseinheiten für Studierende die nicht unmittelbar an die praktischen Studiensemester (Praktikum) geknüpft sind. Ebenso fehlen Ressourcen um einen Handlungsfeldbezug in speziellen Lehrformaten herzustellen, in denen es beispielsweise um den Erwerb von Beratungskompetenzen geht.



„Also was ein bisschen schwierig ist, sind die Finanzen natürlich, das macht so ein Seminar, wie mit der Exkursion ja schwierig, aber das hat jetzt nichts mit unserem Studienkonzept zu tun. Da würde ich mir einfach nur wünschen, man hätte mehr Möglichkeiten, da mehr an Geld zu kommen. Es ist einfach ein bisschen unglücklich, wir haben eine Hochschul-Hochschulstiftung, die am Anfang solche Sachen mitfinanziert hat, das war ganz gut, das tun die aber jetzt leider nicht mehr und das heißt Reisekosten sind immer ein großes Problem“.
[HS_7, EIS, 129]



„Na das eine wäre so eine gesicherte Finanzausstattung, weil das andere auch Selbstkompetenzseminare sind natürlich auch je mehr Kohorten man hat einfach teuer, weil das ja richtig intensive Supervision auch ist. Die Exkursionen sind einfach teuer, das wäre schön wenn man da verlässliche Rahmenbedingungen hätte, aber davon träumen wir ja wahrscheinlich alle“. [HS_7, EIS, 133]



„Und das zweite sind die Ressourcen. Wir haben es an der Hochschule mit einem unterfinanzierten Bildungswesen zu tun und das setzt sehr stark darauf selbst über Vorlesungen Inhalte zu vermitteln. Das ist bei vielleicht Volkswirten und Juristen auch möglich, weil der unmittelbare Handlungsbezug nicht immer gegeben ist. Dort wo es um pädagogische Fragestellungen geht, ist sozusagen ein Handlungsbezug meines Erachtens immer mitzudenken und insofern natürlich erfordern bestimmte Inhalte auch andere Lehrformate. Also Beratung - wenn ich Beratung zum Beispiel lehre, kann ich mir nicht vorstellen das ausschließlich über Vorlesungen zu machen. Das kann man zwar machen aber wenn auch eine gewisse Beratungskompetenz damit verbunden sein soll, dann erscheinen mir eben Vorlesungen dafür ungeeignet. Also kurzum, meines Erachtens müssten natürlich sozusagen etwas mehr Ressourcen auch in pädagogische Studiengänge einfließen“ [HS_1, EIS, 82].

4.2.5 Ebene 5: Seminargestaltung

Auf der Ebene der Seminargestaltung sind drei Kategorien ausdifferenziert. Als erste Kategorie wurde „Vermittlungsformen und andere Lehrformen“ identifiziert. Die Umsetzungsebene der Seminargestaltung untersucht das Theorie-Praxis-Verhältnis aus der Perspektive kindheitspädagogischer Hochschuldidaktik und nimmt somit bestimmte Lehr-Lernformen in den Blick. Hierzu gehören z.B. Fallarbeit, Intervision, Erprobung, Anwendung und Dokumentation von Bildungsmaterialien, projekt- und werkstattorientiertes Arbeiten, Selbsterfahrung oder Biografiearbeit. Die zweite Kategorie beinhaltet „Reflexion und Wissensbezüge“ und die dritte legt den Fokus auf „Anwendungsbezug durch Handlungsorientierung“. In den Dokumenten und Interviews wurden verschiedene Vermittlungsformen gefunden, die im Besonderen die Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglichen und von den Hochschulen praktiziert werden: Biografiearbeit, Service Learning, Kasuistik, Videografiearbeit, die Entwicklung von didaktischen Einheiten, Situatives Lernen, Projektarbeit, Erprobung von Beratung sowie Experimente. Dabei interessiert im Besonderen:

- Wie lernen Studierende im Studium?
- Womit lernen Studierende im Studium?
- Wodurch lernen Studierende im Studium?
- Mit wem lernen Studierende im Studium?

Diesen Fragen wurde auf der Ebene der Seminargestaltung u.a. nachgegangen.

Beispiel Vermittlungs- und Lernformen: „Service Learning“

Service Learning ist eine besondere Vermittlungsform, die sowohl theoretische als auch praktische Impulse liefern kann. Das Konzept „Service Learning“ stammt ursprünglich aus den Vereinigten Staaten und wird dort an einer Vielzahl von Universitäten und Colleges praktiziert. Übersetzt bedeutet es „Verantwortungslernen“ oder „Lernen durch Engagement“ (vgl. Jaeger / Grützmacher / Smitten, 2009, S. 33). Service Learning konnte nur an einem Hochschulstandort identifiziert werden. Service Learning findet an der PH Karlsruhe im Modul „Forschendes Lernen – Methodenlehre und Praxisforschung“ statt. Es geht speziell um die Anwendung von quantitativen und / oder qualitativen Forschungsmethoden in der Praxis. Dabei soll eine Durchführung von systematischen, methodisch kontrollierten Fallanalysen oder einzelnen Forschungsaufträgen stattfinden (vgl. PH Karlsruhe, MH, 2012, S. 23). Hier entstehen enge Kooperationen mit Einrichtungen, da die Studierenden Aufträge aus der Praxis für die Praxis übernehmen. Die Praxis beauftragt Studierende oder die Hochschule mit konkreten Aufgaben wie Evaluationen, Umfragen oder Recherchen. In diesen Aufträgen kann Wissensvermittlung durch reflektierte Verknüpfung von Wissenschaft mit Engagement bzw. Praxisaufgaben stattfinden. Durch Engagement in der Praxis sollen neue Erfahrungsräume für die Studierenden eröffnet werden und die Arbeit in Kleingruppen Synergieeffekte erzielen sowie die Motivation steigern. Zwei Formate sind hierbei denkbar:

1. forschungsorientiertes Service Learning und
2. ehrenamtliches Engagement und Praxiserfahrung durch Service Learning.

Service Learning ist eine didaktische Möglichkeit, wie hochschulische Lehre mit konkreten Praxisprojekten verbunden werden kann. Theoretisches Wissen soll hierbei direkt in der Praxis erprobt werden können.

Beispiel Vermittlungs- und Lernformen: „Biografiearbeit“

An der BA Breitenbrunn konnte Biografiearbeit als Modul, bei dem es um biografisches Lernen als Anleitung und Methode geht, identifiziert werden. Die bewusste Auseinandersetzung mit der Umwelt und Lebensgeschichte steht dabei im Mittelpunkt. Dabei geht es darum,

„biografisches Wissen als wesentliche Ressource in die Entwicklung von Problemlösungen mit einzubeziehen. Dies setzt eine besondere Haltung gegenüber den Adressaten voraus: eine Haltung des Zuhörens, des Fragens und des Sich Öffnens - es geht um eine verstehende Haltung. Die Einübung einer solchen professionellen Haltung führt insbesondere über Selbsterfahrung“ (BA Breitenbrunn, MH, 2011, S. 229).

Dieses Modul wird von den Studierenden im vierten Semester belegt, besteht aus einem Seminar und einer dazugehörigen Übung. Die Lehrinhalte werden unter folgenden Punkten zusammengefasst (vgl. BA Breitenbrunn, MH, 2011, S. 229):

1. Grundlagen der Biografiearbeit,
2. Methoden der Biografiearbeit,
3. Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen,
4. Biografiearbeit mit älteren Menschen,
5. Anthroposophische Biografiearbeit,
6. Biografisches Schreiben,
7. Genogrammarbeit (Familienstammbaumarbeit).

Die zu erzielenden Lernergebnisse werden unter den Punkten „Wissen und Verstehen“ und „Können“ zusammengefasst. Studierende sollen ein grundlegendes Verständnis von (post)modernen Biografien entwickeln und die Bedeutung lebensgeschichtlicher Konstruktionen für die Identitätsbildung erkennen. Auch die theoretische Perspektive spielt eine wichtige Rolle, indem verschiedene biografische Ansätze erarbeitet werden sollen und diese mit verschiedenen biografischen Methoden konkretisiert und angewendet werden. Möglichkeiten und Grenzen der Biografiearbeit sollen Studierende sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene erkennen lernen:

„durch die durchgeführten Übungen und deren Reflexion sind sich die Studierenden der Einzigartigkeit und der Widersprüchlichkeit der eigenen Identität und Lebensgeschichte bewusst“ (BA Breitenbrunn, MH, 2011, S. 230).

Biografiearbeit taucht neben diesem Modul auch in anderen Veranstaltungen als Vermittlungsform oder Lerninhalt auf und ist damit flankierend im Gesamtkonzept eingebunden.

Beispiel Vermittlungs- und Lernformen: „Didaktik-Boxen“

Das Ziel, welches mit den Didaktikboxen an der EH Freiburg verbunden ist, beinhaltet, dass Studierende nicht einen Werkzeugkoffer benutzen, um Kindern etwas beizubringen, sondern sich etwas einfallen lassen, um mit Kindern gemeinsam in einen Entdeckungsprozess zu kommen. Mit entsprechenden Didaktikboxen kann man in den Dialog mit Kindern kommen: gemeinsam Nachdenken, gemeinsame Deutungen finden, gemeinsam etwas entwickeln und sich sogar überraschen lassen (vgl. EH Freiburg, EID, 7f). Das Entdecken und das Erfinden stehen im Zentrum, genauso wie das gemeinsame Nachdenken und das gemeinsame praktische Handeln. Daher auch der Name: „Box-iDee“ der für „im Dialog entdecken und erfinden“ steht. Die Box-iDee ist auf das Konzept des „sustained shared thinking“ zurückzuführen, bei dem es auch um ein wechselseitiges und anhaltendes Nachdenken mehrere Akteure geht. Zum Semesterbeginn wird ein grobes Thema für die jeweilige Studierendengruppe des Seminars vom Dozierenden vorgegeben - beispielsweise kann dies „Licht und Schatten“ oder „Ösen und Haken“ sein. Dann beginnt ein systematisches Vorgehen:

1. **Analyse eigener Interessen:** Studierende sollen sich ihrer eigenen Interessen bewusst werden und im Team mit anderen darüber austauschen. Das Team (in diesem Fall eine studentische Kleingruppe) legt ein Hauptthema / Hauptinteresse fest und ermittelt gegebenenfalls Unterthemen.
2. **Umsetzung der Box-iDee:** Die Studierenden sammeln Material für ihre Didaktikboxen und entwickeln ihre ganz eigene Box-iDee. Die meisten Angebote der Didaktikboxen sind kostenneutral, sie sollen Alltagsgegenstände beinhalten. Dabei kommt es darauf an, dass die Boxen am Ende ergebnisoffen von anderen verwendet und erprobt werden können.
3. **Erprobung:** An einem Werkstatttag kommen dann KiTas in die Hochschule, die die Didaktikboxen von den Studierenden erproben.
4. **Theoriebegleitung:** Das Ganze wird im Semester theoretisch begleitet: Warum ist das wichtig? Was bedeutet Interaktion? Was ist Entdeckerdrang?
5. **Reflexion:** Am Ende des Semesters wird kritisch reflektiert. Was hat nicht funktioniert? Oder: Wie hat die Entwicklung der Box über das ganze Semester stattgefunden? Dabei geht die theoretische Fundierung und Entwicklung der Didaktikboxen Hand in Hand (vgl. EH Freiburg, EID, 8).

Die übergeordneten Prozesse, die durch die Didaktikboxen angeregt werden sollen, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

„Interaktion zwischen Gleichaltrigen sowie zwischen Kindern und Erwachsenen unterstützen (Dialogorientierung), das kindliche Spiel anregen (Interessen- und Bedürfnisorientierung), gemeinsame Ideen und Deutungen ermöglichen (Beziehungsorientierung), das selbstentdeckende Lernen fördern (Prozessorientierung), Lebensweltbezüge herstellen (Situations- und Sozialraumorientierung) und Bildungsgelegenheiten im Alltag nutzen (Ressourcenorientierung)“ (Weltzien, 2011, S. 27).

Beispiel Vermittlungs- und Lernformen: „Kasuistik“

In kasuistischen Lernsettings geht es an der PH Karlsruhe um Fallarbeit mit Handlungssituationen (in den meisten Fällen mit Videosequenzen, in denen z.B. pädagogische Alltagssituationen oder Spielszenen zu sehen sind). Studierende sollen, ähnlich dem Prinzip Wagenscheins (1968), lernen Wesentliches vom Unwesentlichen zu unterscheiden. Es sollen Fälle konstruiert werden, die typisch für Etwas sind und wenn Studierende diese Aufgabe bekommen, müssen sie wissen, was das Typische ist. Beispielsweise reicht es nicht aus nur den kindlichen Egozentrismus zu kennen, sondern sie müssen wissen, wie er sich zeigt und woran man ihn beobachten kann. Darüber hinaus ist ein großer Fundus an „Fällen“ vorhanden: Es gibt viele unterschiedliche Filme und von den Dozierenden selbstgeschriebene Handlungssituationen. Diese resultieren häufig aus KiTa-Besuchen. Nützliche Szenen für Fallarbeit kann man auch in Spielfilmen finden, die immer wieder für die Lehre genutzt werden (vgl. PH Karlsruhe, EIS, 24).

Eine andere Form ist das „Schreiben von Fällen“. Wenn Studierende zu bestimmten Themen schreiben müssen, sollen sie versuchen Beispiele zu finden,

„sie sollen das machen, was Martin Wagenschein schon so früh benannt hat: Genetisch, sokratisch, die müssen nicht mehr die Antwort bedienen, sondern sie müssen schauen auf welches Problem ist die Theorie die Antwort“ (PH Karlsruhe, EIS, 18f).

Man hält dies für eine besonders angemessene Lehrform, weil

„Lehre [...] eine Tücke [hat]. Und zwar ist die Lehre an Disziplinen orientiert, aber die Profession überhaupt nicht. Professionelles Handeln ist nicht disziplinär geordnet, sondern auf Phänomene bezogen. Die Kasuistik ist phänomenbezogen, das heißt da wird von den Studierenden auch verlangt interdisziplinär heranzugehen“ (PH Karlsruhe, EIS, 14).

Beispiel Vermittlungs- und Lernformen: „Videografearbeit“

Videografearbeit hat beispielsweise in der Lehrerbildung eine lange Tradition. Die sogenannte Unterrichtsschau dient als Instrument der Praxisreflexion und der Unterrichtsentwicklung. Im Zentrum steht das Zeigen worüber man spricht. Auch in verschiedenen kindheitspädagogischen Studiengängen konnte Videografearbeit als Vermittlungsform gefunden werden.

An der PH Heidelberg bekommen Studierende Videodokumentationsaufträge, die später an der Hochschule analysiert werden. Hier wird die Videografearbeit auch für den Bereich Diagnostik genutzt. Studierende machen im Modul „Entwicklung von Kommunikation und Sprache und ihre Diagnostik“ Videoanalysen von Diagnosesequenzen. Die HAW Hamburg verankert Videografearbeit ebenfalls im diagnostischen Bereich und erwartet von den Studierenden eine Präsentation eines (auffälligen) Verhaltens anhand von Video- und Textdaten. An der PH Schwäbisch Gmünd geht es um Kompetenzerwerb durch

„Videosequenzen oder durch Fotos, die die Studierenden machen, indem sie ihren eigenen didaktischen Lernprozess schildern und diesen ganzen Transferprozess am Schluss auch reflektieren“ (PH Schwäbisch Gmünd, EIS, 105).

Zusammenfassend kann herausgestellt werden, dass von insgesamt 45 Studiengängen, die für die Erhebung ausgewählt wurden, 28 Studiengänge in den Dokumenten und Interviews Hinweise auf Videoarbeit als Vermittlungsform geben.

Videografearbeit wurde in folgenden Formen und Vermittlungsansätzen gefunden:

- als forschungsmethodischer Ansatz,
- als Beobachtungsansatz,
- als Kennenlernen und Wahrnehmen der Praxis,
- als diagnostisches Instrument,
- als Video Feedback,
- als Übung und Training mit Videotraining.

Die Möglichkeiten Videografearbeit in den Studiengang zu integrieren, sind also sehr vielfältig und bieten den Studierenden unterschiedliche Erfahrungsmöglichkeiten.

4.2.5.1 *Service Learning als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung*

Beim Service Learning geht es um Wissens- und Könnensvermittlung an der Hochschule und um Anwendung dieses Wissens in der Praxis mit dem Nutzen für den Sozialraum. Hofer (2007) sieht dies als besondere Form hochschulischer Lehre,

„in der Theorie und Praxis miteinander verbunden werden. ‚Service Learning‘ besteht aus zwei Komponenten. In der ‚Service‘-Komponente üben Studierende praktische Aktivitäten aus, die zum Thema des betreffenden Fachs und der betreffenden Lehrveranstaltung passen, und die gleichzeitig bestimmte Probleme der Gemeinde lösen helfen. In der ‚Learning‘-Komponente werden die Aktivitäten anhand der einschlägigen Literatur wissenschaftliche vorbereitet, reflektiert und theoretisch untermauert“ (ebd., S. 37).

Diese Methode scheint besonders geeignet den Herausforderungen des doppelten Transfers zu entsprechen: Hochschule zu Studierenden und Studierende zu spätere Berufspraxis. Mit diesem didaktischen Format kann der doppelte Transfer schon während der hochschulischen Qualifizierung beginnen und wird damit Teil der weiteren studentischen Entwicklung an der Hochschule.

Erkennbar in diesem Lehrformat ist auch die notwendige enge Verknüpfung mit dem Curriculum des Studiengangs und der Praxis, damit Studierende diese Transferleistungen erbringen können. Veranstaltungen, die inhaltlich eng an die spätere berufliche Praxis gebunden sind, haben besonderes Potential für ein solches Lehrformat. Vorstellbar wären Lehrveranstaltung wie „Beobachtung und Dokumentation“, „Bildungsprozesse von Kindern“, „Leitung und Management“, „Elternarbeit“, „Forschendes Studieren“. Zur hochschuldidaktischen Aufbereitung solcher Seminare müssen vier wesentliche Komponenten bedacht werden (vgl. hierzu Eyler / Giles 1999 nach Reinders 2010, S. 533):

1. Die Grundlage für die theoretische Wissensvermittlung ist das praktische Handeln.
2. Begleitende und kontinuierliche Reflexion des praktischen Handelns muss durch die Hochschule stattfinden und (teilweise) theoriegeleitet erfolgen, um dem Theorie-Praxis-Transfer sicherzustellen.
3. Die Dokumentation und die Evaluation von Lernerfahrungen sind in Hinblick auf die Lernentwicklung der Studierenden besonders wichtig. Durch Dokumentation und schriftliche Aufbereitung der Erfahrungen in der Praxis können Inhalte reflexiv geklärt, eingeordnet oder neu verstanden werden. (An dieser Stelle bietet sich das Führen von Lerntagebüchern an, wie es an mehreren Standorten kindheitspädagogischer Studiengänge bereits gemacht wird.)

4. Service Learning ist im weitesten Sinne Kleingruppenarbeit. Das didaktische Prinzip funktioniert (eher) nicht im Frontalunterricht in einer Vorlesung mit einer großen Studierendengruppe. Daher bietet sich Service Learning eher in Projekt-, Forschungswerkstatt- oder Werkstattseminaren mit kleinen Studierendengruppen an, um eine fachliche Betreuung der Gruppe gewährleisten zu können.

Service Learning kann ein Modell von problem- und sozialraumorientiertem Lernen sein, innerhalb dessen Studierende theoretische Inhalte in die Praxis umsetzen und ein sozialer Nutzen für den Sozialraum (die Praxis) entsteht. Generell scheint Service Learning sich eher nicht zur Grundlagenvermittlung von Thematiken wie beispielsweise „Einführung in das kindliche Lernen“, „Einführung in Bildungstheorien“ oder „Einführung in die Kindheitsforschung“ zu eignen. Aufgrund seiner Charakteristik bietet es sich vielmehr zur Vertiefung oder Weiterführung von Inhalten an.

4.2.5.2 Biografiearbeit als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung

Pädagogische Studiengänge stehen heute stärker als früher unter der Perspektive von Professionalisierung und Berufsqualifikation (vgl. Neuß / Zeiss, 2013, S. 22f). Im Hinblick auf beide Aspekte ist die Biografie eine zentrale Einflussgröße. Pädagogen beginnen ihre Ausbildung mit langfristig geprägten Erziehungs- und Bildungserfahrungen (vgl. Neuß, 2009). Neben Erfahrungen im familiären Umfeld sind dies prägende Erlebnisse in der Schule, mit Religion, bei Hobbys, bei Reisen, mit Freunden oder im Umgang mit Medien. Anders als in vielen anderen Berufsfeldern ist es Pädagogen nicht möglich, ihre eigene Persönlichkeit von ihrem professionellen Handeln abzuspalten. Der Pädagoge ist selbst sein eigenes „Werkzeug“. Die Diversität von Biografien hat Auswirkungen im Hinblick auf universitäre Lernprozesse (Lernvorerfahrungen), auf die Deutung von pädagogischen Settings (Handlungs- und Deutungsmuster) sowie auf Zugänge zu „Theoriewissen“ (z.B. bei beruflichen Vorerfahrungen).

Neuß (2009) versteht biografische Betrachtungen als bedeutsames Element von Theorie-Praxis-Verknüpfungen in der Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften. Als Anhaltspunkt dafür sieht er einen solchen,

„der die Beziehung meines wissenschaftlichen Arbeitens und pädagogischen Handelns auslotet und offen legt. Die Arbeit beginnt schließlich an einem Punkt im eigenen Leben, der markiert werden muss, um eigene Veränderungen, Differenzierungen und Entwicklungen wahrnehmen zu können und anderen den beschriebenen Zusammenhang transparent zu machen“ (ebd., S. 34).

Für angehende Pädagogen ist es daher notwendig, über die lebensgeschichtlich gewonnenen erzieherischen Überzeugungen und Deutungen nachzudenken. Folgende Aspekte können hierbei für einen (biografischen) Theorie-Praxis-Transfer in den Veranstaltungen eingesetzt werden:

- Theorien und Modelle zur Entwicklung beruflicher Identität und Gestaltung professionellen Rollenhandelns,
- Methoden des Selbstmanagements und der Arbeitsorganisation,
- Selbsterfahrung und Reflexion persönlicher Leitbilder, individuelle Zugänge zur Berufsrolle und zum eigenen Verständnis von Bildung, Erziehung und Betreuung.
- berufsbezogene und biografische Erfahrungen in Zusammenhang mit neuen Erwartungen, Aufgaben und Anforderungen,
- fachliche Anforderungen und persönliche Herausforderungen von neuen Rollen (Praktikant, Mitarbeiter, Leitung etc.).

Obwohl Menschen ihre biografischen Erfahrungen und ihre Lebensgeschichte als einmalig und individuell erleben, darf biografische Reflexion sich nicht nur auf individuelle Selbstreflexion konzentrieren. Vielmehr geht es auch darum, die gesellschaftliche Bestimmtheit von biografischen Ereignissen zu erkennen. Dabei wird der Blick auf gesellschaftliche, soziale und kulturelle Bedingungen des „So-Geworden-Seins“ gerichtet. Mit dem Fokus „Biografie“ kommt es darauf an, die Dynamik des Lernens in Selbst- und Weltbezügen aufzudecken. Dazu könnte die Wahrnehmung und Reflexion folgender Themen wichtig sein, da sie direkt oder indirekt auf das pädagogische Handeln Einfluss nehmen (vgl. Neuß / Zeiss, 2013, S. 24):

- **Erziehungsbioografie:** Welche zentralen Werteorientierungen wurden in meiner Familie vermittelt? Welchen Einfluss haben diese auf meine eigenen erzieherischen Grundvorstellungen? Welche Vorstellungen habe ich darüber, wie Jungen und Mädchen sind oder sein sollten? Welche dominanten Gefühle verbinden sich mit meiner Kindheit?
- **Entwicklungsbioografie:** Wo habe ich persönliche Wertschätzung erfahren? Wie bin ich mit Situationen persönlicher Demütigung umgegangen? Welche Stärken und Schwächen habe ich? Wann komme ich an meine persönlichen Grenzen?
- **Beziehungsbioografie:** Wie reagiere ich in Konfliktsituationen mit anderen Erwachsenen? Welchen Kommunikationsstil habe ich?
- **Lern- und Bildungsbioografie:** Welche Lernerfahrungen haben bei mir Spaß und Euphorie ausgelöst? Welche Vorstellung von „Lernen“ habe ich? Welche innere Haltung habe ich zum Thema „Bildung“? Wann habe ich mir selbst schon mal etwas beigebracht?

Damit stellt die Biografiearbeit (mit all ihren verschiedenen Möglichkeiten der Implementierung) in kindheitspädagogischen Studiengängen eine zentrale hochschuldidaktische Methode dar, um Theorie und Praxis reflexiv miteinander zu verbinden.

4.2.5.3 Entwicklung didaktischer Einheiten als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung

In der Entwicklung von didaktischen Einheiten erfahren Studierende verschiedene Rollen (z.B. Lernende, Lernbegleiter, Beobachter). Diese Rollentransferprozesse ermöglichen Studierenden die Perspektiven ihrer Interaktionspartner in den pädagogischen Prozessen zu erleben. Dies führt auch dazu, dass in der anschließenden Reflexion ebenso die Wirkung pädagogischer Haltungen betrachtet wird und diese theoretisch hinterfragt werden kann.

Mit der Konstruktion von Didaktischen Miniaturen greifen Studierende auf didaktische Konzepte von zum Beispiel Lerngartenmodellen zurück. Die Auseinandersetzung mit diesen theoretischen Bezügen ermöglicht es ihnen über den Grad von Instruktion und Freiheit der Lernenden nachzudenken und sich selbst in der eigenen Miniatur zu verorten. Hagstedt (1992) fasst verschiedene solcher offenen Unterrichtsformen unter dem Oberbegriff „Lerngarten-Modelle“ zusammen (vgl. ebd., S. 367 ff). Verschiedene Merkmale des Lerngarten-Konzepts sind:

- **Mehrere Erfahrungs- und Handlungsalternativen:** Es gibt keinen einheitlichen und über die Lehrperson vermittelten Lern- oder Arbeitsauftrag für die Lernenden. Es werden verschiedene Erfahrungs- und Handlungsalternativen angeboten, aus denen die Lernenden sich eine auswählen können.
- **Unterschiedliche Räume:** Lerngärten meinen auch unterschiedliche Lernräume oder -arbeitsplätze. Lernende sollen während der Tätigkeiten verschiedene Arbeitsplätze und Bereiche aufsuchen dürfen, um so auch Aufgabenfolge und Arbeitsrhythmus mitbestimmen zu können (vgl. ebd., S. 370).

Sowohl der Rollentransfer, als auch das Potential an zu reflektierenden Bereichen der Miniaturarbeit, bieten spannende Lernfelder für die Studierenden, in denen erkannt werden kann, welche Bedeutung implizites Erfahrungswissen für die Konzeptionierung der Miniatur haben kann.

Solche Seminarkonzepte konzentrieren sich aus theoretischer und praktischer Perspektive auf die folgenden drei Bereiche und bieten sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische Orientierung:

- fachliches Wissen,
- professionelle Haltung und
- pädagogische Umsetzung.

4.2.5.4 *Kasuistik als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung*

Als ein Ziel von Fallstudien wird häufig die Förderung des Urteilens und Entscheidens in konkreten Handlungssituationen genannt. Gemeint ist eine pädagogische Kasuistik, die als Vermittlungsmethode zur Berufsqualifizierung beiträgt. International sei exemplarisch auf die Arbeiten von Shulman (1991) und Bennett (1996) verwiesen. Kasuistisches Wissen „handelt von spezifischen, gut dokumentierten und umfassend beschriebenen Ereignissen“ (Shulman, 1991, S. 155). Shulman unterscheidet analog zum propositionalen Wissen drei Formen kasuistischen Wissens:

- Prototypen verdeutlichen theoretische Prinzipien,
- Präzedenzfälle beinhalten Maximen der Erfahrung,
- Parabeln vermitteln Normen und Werte.

Diese Art des Wissens ist in der Regel durch Fälle / Fallbeispiele repräsentiert, welche alle die zuvor genannten Aspekte beinhalten können. Die Arbeit mit Fallbeispielen wird als Kernaktivität der Professionalisierung in der Frühpädagogik betrachtet. Das Verstehen von Fällen als die Vermittlung zwischen allgemeinen Strukturprinzipien und Besonderheiten des Einzelfalls steht im Zentrum.

Aufgrund der unterschiedlichen Intentionen, mit denen Fallstudien erstellt werden, bestehen kaum einheitliche Übereinkünfte darüber, was eine Fallstudie ist, wie sie zustande kommt oder welchen Standards sie genügen muss. So werden häufig folgende Synonyme für den Begriff „Fallstudie“ verwendet: Fallbeispiel, Fallgeschichte, Fallbericht, Fallmethode, Falldarstellung, Fallbeschreibung, Fallanalyse. Fischer und Brügelmann (1982) unterscheiden vier Arten pädagogischer Fallstudien: Als Fälle können Personen, Ereignisse, Programme und Institutionen beschrieben werden. Diese Aufzählung macht die Breite des Verständnisses über Fallstudien deutlich. Dort wo es um Personen geht, wurden Fallbeispiele häufig unter defensiver bzw. defizitärer Perspektive betrachtet (z.B. Delinquenz). Weitgehende Einigkeit besteht darin, zwischen Fallarbeit und Fallstudien zu unterscheiden. Fallarbeit bezieht sich auf die pädagogische Praxis und hat das Lösen von Problemen zum Ziel. Bei der Fallstudie hingegen werden die gesammelten Informationen analysiert, um neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen bzw. die Fallstudie mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung zu setzen (vgl. ebd., S. 12ff).

Gerade dies ist auch der Grund, warum Fallstudien als Vermittlungs- und Lerngegenstand insbesondere unter der Perspektive des Theorie-Praxis-Verhältnisses von hohem Interesse sind. Die Erlangung von Sensibilität für diese eben nicht generalisierten, sondern individuellen Unterschiede und Besonderheiten jedes einzelnen Falls kann durch diese Methode geübt werden. Die Hoffnung liegt darin, durch Rekonstruktion und Interpretation von Fallstudien die Urteilsfähigkeit zu fördern und so die „Sicherheit für Ent-

scheidungen“ in einem pädagogischen Handlungsfeld zu geben. Wenn die strukturellen Elemente eines Falls herausgearbeitet werden, kann das Besondere als eine prinzipielle Option des Allgemeinen erscheinen und umgekehrt das Allgemeine als eine spezifisch individuelle Form.

„Kasuistisches Wahrnehmen ist eine prädikative Mitwahrnehmung des Allgemeinen im Einzelfall, und die Fallanalyse versucht, das Allgemeine an dem Fall als das an ihm Wesentliche auszusprechen. Denn der Gedanke an das Allgemeine hat die Kraft, über diesen Fall hinauszudeuten und den Gedanken an andere Fälle derselben Art geradezu zu provozieren“ (Binneberg, 1985, S. 781).

Kasuistik bietet sich besonders zur Förderung von Urteilsfähigkeit und zur Erlangung von Sicherheiten im Treffen von Entscheidungen an.

4.2.5.5 Videografiearbeit als Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung

Videografiearbeit als besonders Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung ermöglicht neue Wege in der Ausbildung von Kindheitspädagogen. Hier sind drei besondere Formate zum Theorie-Praxis-Transfer denkbar:

- **Videografie als Instrument der Praxisreflexion:** Hierbei geht es zentral darum, das bereits Vertraute „fremd“ zu machen. Die Begegnungen mit dem Fremden können den Blick auf das individuell und kulturell Eigene schärfen. Illustration von Standards, Lernsituationen im pädagogischen Alltag und pädagogisch-diagnostischem Material (zeigen worüber man spricht). Dabei handelt es sich um fallbasiertes Lernen, dass keine Musterfälle beinhaltet, sondern an den Alltagserfahrungen und -situationen der Studierenden anknüpft.
- **Videografie als Fallarbeit:** Hier können Situationen und „Fälle“ Impulsgeber für elementardidaktische und pädagogische Diskussionen sein. Fallarbeit kann sowohl Forschungskompetenzen stärken, als auch Herausforderungen hinsichtlich Reflexion und Weiterentwicklungen hervorbringen.
- **Videografie als Forschungsmethode:** Videografie hat in den letzten Jahren als Forschungsmethode auch im Bereich der Frühpädagogik Eingang gefunden. Wenn sie zuvor mehrheitlich in der Schulforschung zum Zweck der Unterrichtsforschung oder zur Interaktionsbeobachtung zwischen Mutter und Kind eingesetzt wurde, wird sie heute zunehmend mehr für Beobachtungen in der frühkindlichen Bildung gebraucht. Die Beobachtung dient damit der Datenerhebung und bietet neue Ausweitungsmöglichkeiten an.

„Als ihrem Gegenstand adäquates Verfahren dient sie vor allem dazu, dynamische, temporäre Prozesse, wie Interaktionsprozesse, und hier etwa Formen des pädagogischen Handelns, visuell zu erfassen und zu analysieren“ (König, 2013, S. 817).

Studierende können durch die Nutzung von Videografie als Instrument der Beobachtung von Bildungsprozessen die Kompetenz zur wissenschaftlichen Analyse von Videoaufnahmen erwerben und für Zwecke der Reflexion in der pädagogischen Praxis einsetzen.

Die Auseinandersetzung mit bestimmten Themen anhand von Videomaterial ermöglicht eine bessere und praxisnahe Verständigung über den pädagogischen Alltag sowie über kindliche Lern- und Bildungsprozesse. Studierende können darüber befähigt werden eigene Denk- und Handlungsmuster durch die Wahrnehmung eigener und fremder Handlungen zu überdenken und zu erweitern.

Die Arbeit mit dem Medium „Film“ ermöglicht neben konventionellen Präsenzveranstaltungen auch virtuelle Kommunikationen über bestimmte Inhalte auf Kommunikations- und Lernplattformen wie eMule und ILIAS. Dabei sind die unterschiedlichsten Inhalte und Formate in Bezug auf Videografie denkbar:

1. eigene versus fremde „Fälle“,
2. „Fälle“ von pädagogischen Situationen versus Ausschnitte,
3. Design von didaktischen Videografien (Falldokumentation, Grundformen didaktischen Handelns, uvm.),
4. weitere Ressourcen zur Weiterarbeit (Transkripte, Kommentare, Interviews, Fotos, Bildausschnitte),
5. Techniken der Videodokumentation.

Studierende können dabei mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen an die Videografie herangeführt werden. Lernen kann aus unterschiedlichen Aktivitäten heraus gelingen. Dabei können Studierende anhand von Videos fallbasiert Lernen, Lernen durch Reflexion eigener didaktischer Sequenzen / eigenen pädagogischen Handelns, Lernen durch Studienaufgaben anhand von Videos (Problemlösekompetenz, Projektplanung) oder Lernen durch unterschiedliche Diskussionsimpulse aus unterschiedlichen Perspektiven und Lernen durch Austausch.

Videografie hat sich in den letzten Jahren für die Themen der frühen Kindheit nicht nur als empirische Forschungsmethode etabliert, sondern bekommt auch zunehmend Bedeutung in der Bildungsforschung. Sie gilt als Methode „mit der es insbesondere gelingt, Aussagen zum pädagogischen Handeln zu machen und wird gewählt, um an der Professionsentwicklung zu arbeiten“ (König, 2013, S. 817). Gleichwohl sie forschungsmethodisch eine zunehmend größere Rolle in der frühkindlichen Bildung spielt, eröffnet sie für Lehr-Lernprozesse an der Hochschule Möglichkeiten zur Untersuchung und Betrachtung von pädagogischem Handeln in echten Situationen und dient damit als Diskussions- und Reflexionsgrundlage.

Videografiearbeit ist daher nicht nur zentral in der Ebene Vermittlungsformen zu finden, sondern eröffnet auch aufgrund ihrer forschungsmethodischen Herausforderung und Möglichkeiten im Bereich des wissenschaftlichen

Arbeitens an der Hochschule Transferprozesse zur Verknüpfung von Theorie und Praxis.

Gerade bei Videografiearbeit sind Datenschutzregelungen zu beachten, die sowohl die Praxis als auch die Hochschulen teilweise vor Herausforderungen stellt. Auch muss bedacht werden, dass die Praxis nicht durch die Hochschule (beispielsweise durch Videoaufträge, ständig filmende Studierende in der Kita) überlastet werden darf. Grundsätzlich sollte es darum gehen, für Hochschule und Praxis Win-Win-Situationen zu schaffen. Wenn durch die Praxis ein Angebot zur Bereitschaft für Filmaufnahmen gemacht wird, könnte die Hochschule ein für die Praxis relevantes Angebot im Gegenzug anbieten. Denkbar könnten Weiterbildungen, Beratungen, Analysen etc. sein.

4.2.5.6 *Optimierungsbedarf für die Ebene der Seminargestaltung*

Auf der Ebene der Seminargestaltung wünschen sich sowohl Studiengangsleitungen als auch Dozierende mehr Praxisorientierung und Transferprozesse über die einzelnen Seminare hinaus. Die Implementierung von langfristigen und curricular angelegten Übungs- und Erprobungsphasen erscheint manchmal nur schwer zu gelingen. Gründe dafür sind wechselndes Lehrpersonal, starre Modulvorgaben oder fehlende Erprobungsmaterialien und -räume. Auch im Bereich der Verzahnung von Seminaren innerhalb von Modulen sowie eine innere Modulstruktur, in der Seminare und Vorlesungen aufeinander aufbauend und ineinandergreifend organisiert werden, erscheint schwer. Auch in diesen Aspekten wird der Bedarf sowohl in der Implementierung von praktischen Anteilen als auch im sinnvollen Ineinandergreifen von praktischen Inhalten angemerkt.

Generell sind Wünsche bzw. Optimierungsvorschläge in Bezug auf folgende Aspekte geäußert:

- **Exemplarisches Prinzip:** Eine „erfahrene“ Praxis beispielsweise aus Praktika soll mehr als Exempel für die Durchdringung von pädagogischen Antinomien (z.B. Nähe-Distanz-Verhältnis) oder sonst relevanten pädagogischen Begriffen / Grundproblemen genutzt werden. Hierzu wird als Optimierungsvorschlag die bessere Integration von Fallarbeit in die Seminargestaltung angemerkt.
- **Persönlichkeitsentwicklung:** Die erfahrene Praxis soll mehr sowohl vor dem Hintergrund professioneller pädagogischer Anforderungen, als auch unter dem Gesichtspunkt des biografischen Lernens betrachtet werden können. Dazu bedarf es zusätzlicher zeitlicher Ressourcen und kleineren Seminargruppen. Hierzu wird als Optimierungsvorschlag die Entwicklung und Implementierung einer Feedbackkultur innerhalb von beispielsweise praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen angemerkt.

- **Handlungs- und Erfahrungsbezug:** In Seminaren sollen zukünftig mehr pädagogische Erfahrungsmethoden (z.B. Szenisches Spiel), elementarpädagogische Handlungsweisen (z.B. musikalisch-rhythmische Lernformen) oder Lehrmethoden (z.B. spielerisches Lernen) praktisch angewendet und theoriegeleitet reflektiert werden. Für solche Bezüge wünschen sich Studiengangsleitungen und Dozierende handlungsfeldbezogene Materialien und / oder Räume (Lernwerkstätten, Labore, Ateliers etc.).
- **Praxiskontakt:** In Seminare sollen mehr Personen aus unterschiedlichen elementarpädagogischen Berufsfeldern einbezogen werden. Dies kann bisher über Lehraufträge und eingeladene Referenten gelingen. Trotzdem wünschen sich Lehrende solche Praxiskontakte auf der Seminarebene ausbauen zu können.



„Ansonsten auch nochmal eine Durchgängigkeit von einer Praxiseinbindung, eventuell auch sonst nur über Videos, so dass wenn ich wirklich in die Institution hineingehe, wirklich durch alle verschiedenen Module hinweg, sodass es letztlich eigentlich kein Modul geben sollte, wo nie über die Praxis, in Führungszeichen, gesprochen wurde. Ich meine das ist jetzt sehr apodiktisch hier ausgesprochen, so ist es natürlich nicht, aber es wäre schön, wenn sich letztlich jedes Modul dafür einsetzen würde, auch die Praxis nochmal näher in den Blick zu nehmen und da muss man ganz offen sagen, dass das ein bisschen davon abhängt, wer Modulverantwortlicher ist und wer hier auch unterrichtet und dass es hier unterschiedliche Ausprägungen gibt von Praxisaffinität.“ [HS_23, EIS, 114]



„Es ist begrenzt der Fall und was an Hochschulen/ was mir auffällt: An Hochschulen fehlt häufig die Zeit und auch der Ort zum Üben. Es ist sehr viel immer wieder Neues. Aber so sage ich mal Übungsphasen sind schwierig.“ [HS_11, EIS, 42]



„Also man könnte sich auch die Begleitung im Praxissemester als viel intensiver vorstellen. Wir haben praxisbegleitende Seminare, aber wir sind nicht in der Lage, ich sage mal, 25 Studierende wirklich intensiv an ihren Praxisorten zu begleiten und da beispielsweise auch zu vereinbaren: Nicht nur ich komme mal vorbei und schaue mir das an, sondern ich schaue mir auch an während du ein bestimmtes Angebot gestaltetest und gebe denen ein ganz gezieltes Feedback dazu. Das haben wir nicht.“ [HS_20, EIS, 71]



„Muss man sehen in diesen drei Jahren, wenn wir schon diese Elemente, die wir haben - praktische Elemente - berücksichtigen, eigentlich würde das den zeitlichen Rahmen sprengen. Man könnte das wirklich fächerübergreifend mehr sichern, dass Studierende immer auf Exkursionen gehen, dass Referenten aus der Praxis kommen, dass sie in diesen engen fachlichen Austausch kommen und sich in diesem auch fachlichen Diskurs zu bewegen lernen sozusagen. Das ist ein Lernprozess und das ist insgesamt alles prozessbezogen. Ich glaube, dass ist ein gutes Konzept, das muss nur so wirklich funktionieren.“ [HS_8, EIS, 48].

4.3 Studierendenperspektive auf das Theorie-Praxis-Verhältnis

Die Fokusgruppeninterviews dienten dem Erkenntnisinteresse herauszufinden, welche Verbesserungsvorschläge Studierende im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in ihrem kindheitspädagogischen Bachelorstudiengang haben. Mithilfe des Typisierungsverfahrens nach Kelle & Kluge (2010) wurden über alle Fokusgruppen hinweg Typen identifiziert. Hierbei wurden die grundständigen und berufsintegrierenden Studiengänge einzeln betrachtet. Insgesamt konnten 21 Fokusgruppen an unterschiedlichen Hochschulen erfolgreich geführt werden. Davon fanden 13 in grundständigen Studiengangsmodellen und acht in berufsintegrierten Studiengängen statt. Folgende Typen bzw. Optimierungskategorien sind das Ergebnis des Typenbildungsprozesses der Daten aus den grundständigen Fokusgruppen:

Typus A_Inhaltliche und strukturelle Gestaltung des Studiums,
 Typus B_Netzwerkarbeit,
 Typus C_Inhaltliche Seminargestaltung,
 Typus D_Gestaltung Praxis,
 Typus E_Mitbestimmung,
 Typus F_Lehrende.

Die Betrachtung der berufsintegrierenden Studiengänge unter dem Aspekt einer Verbesserung des Theorie-Praxis-Verhältnisses hat im Typenbildungsprozess die nachstehenden Optimierungskategorien in der Analyse ergeben:

Typus A_Inhaltliche und strukturelle Gestaltung,
 Typus B_Berufliche Tätigkeit,
 Typus C_Netzwerk,
 Typus D_Inhaltliche Seminargestaltung,
 Typus E_Gestaltung Praxisbegleitung,
 Typus F_Mitbestimmung,
 Typus G_Lehrende.

Diese unterschiedlichen Typen bzw. Optimierungskategorien mussten weiter differenziert werden. Dies erfolgte durch eine synoptische Analyse der Daten mithilfe der Entwicklung von Subkategorien und Dimensionen. Aus diesem Grund wurden gehaltvolle Subkategorien gefunden, die die bereits existierende Kernkategorie bzw. die bereits existierenden Typen mit Eigenschaften untersetzten.

Im Auswertungsprozess wurde deutlich, welche Aspekte die Studierenden für verbesserungswürdig halten. Diese werden jedoch an dieser Stelle nicht einzeln und ausführlich vorgestellt, sondern es wird sich als zusammenfassendes Ergebnis für diese Teiluntersuchung auf den Vergleich zwischen den Ergebnissen der grundständigen und berufsintegrierenden Gruppendiskussionen beschränkt. Ein solcher Vergleich ist möglich, da sich sowohl innerhalb der Fokusgruppeninterviews mit Studierenden der grundständigen Studiengänge als auch in denen mit Studierenden der berufsintegrierenden Studiengänge unabhängig voneinander thematisch sehr ähnliche Typen bilden ließen.

Bezüglich der ***inhaltlichen und strukturellen Gestaltung des Studiums*** wurden von Studierenden in grundständigen Studiengängen Wünsche zur Erhöhung des Praxisanteils, zum Aufbau und Länge der Praxisphasen und zur Anordnung von Theorie und Praxis genannt.

Unabhängig von der Konzeption der Praxisphasen an den unterschiedlichen Hochschulen wird vor allem die Länge von den Studierenden meist als zu kurz empfunden. Sie wünschen sich längere Praxisphasen, um mehr Erfahrungen in unterschiedlichen kindheitspädagogischen Handlungsfeldern gewinnen zu können:

„Weil ich auch finde also es geht wieder auf die Kurzpraktika, wie ja schon angesprochen wurde geht es wieder dahin zurück, dass ich einfach finde, das sind drei Stück und die sind einfach so kurz und eigentlich bietet unser Studiengang so ein breites Feld wo wir später arbeiten können, dass eigentlich drei Bereiche oder mit dem Praxissemester vier zu wenig ist zum Hineinschnuppern. Also da wäre es/ wäre es schön, wenn man sagen könnte man hat/ hat vielleicht zwei oder sowas in der Altersstufe wo man dann verschiedene Bereiche einfach sich dann mal angucken könnte oder dann eben das/ das Ganze zu verlängern und einen intensiveren Einblick zu kriegen“ (FG_1, B9, 70).

Bei den berufsintegrierenden Studiengängen wurden hingegen Wünsche zur Anordnung und Häufigkeit der Theoriephasen neben einer alltäglichen Praxiserprobung benannt.

„Ich wünschte mir so, dass das über das Jahr kontinuierlicher ist. Also ich erlebe das immer so, dass die Semester für mich alle zu kurz, die Pausen zu lang sind“ (FG_18, B8, 438).

Weiterhin wurden Verbesserungsvorschläge für eine effektivere Angebotsorganisation von Kommunikations- und Arbeitsprozessen (z.B. Informationsweitergabe in Foren) außerhalb der Lehrveranstaltungen von Studierenden gemacht. Vor allem erachten sie die Nutzungsweise der Online-Angebote als verbesserungswürdig. Sie kritisieren die Übersichtlichkeit und Nutzerfreundlichkeit der Programme und bemängeln, dass der Zugriff zu Informationsportalen und das Bibliothekssystem nicht erleichtert seien.

Den Ansatz sich untereinander im Lernprozess zu vernetzen, beurteilen die Studierenden übergreifend positiv. Sie sehen sowohl den Nutzen für eine gemeinsame Diskussion von Themen, als auch die Vorbereitung und Vernetzung ihres Wissens. So hebt eine Studierende hervor:

„Und von daher wäre es schon sinnvoll eine Gruppe zu haben, wo man sich besprechen kann oder sagen kann 'Hey so sieht es aus, das machen wir jetzt.'“ (FG_14, B4, 361).

An anderen Hochschulen sprechen die Studierenden das Problem regelmäßiger Treffen an und heben die zeitliche und regionale Koordinierung hervor. Sie erachten digitale Möglichkeiten des Austauschs via Skype oder Online-Foren als notwendig, betonen jedoch, dass die einzelnen Gruppen sich diese Formen selbst gesucht hätten.

Allgemein wurde bei den berufsintegrierenden Studiengängen mehr theoretische Auseinandersetzung gefordert. So ist erwünscht, dass für einzelne Vorlesungen und Themenblöcken mehr Zeit eingeräumt wird. Die Studierenden sehen die Notwendigkeit, dass Prioritäten in den Themen gesetzt werden und die Zeit für den Theorieinput generell zu gering ist. Eine Studierende stellt fest, dass

„[...] um wirklich Effizienz zu erreichen, Nachhaltigkeit sage ich jetzt mal, müsste man eigentlich rein theoretisch, was wir zum Glück nicht müssen, hoffentlich auch keinem bevorsteht, aber einfach länger studieren“ (FG_15, B1, 318).

Übereinstimmend nennen alle Studierende die im Folgenden dargestellten strukturellen und inhaltlichen Optimierungswünsche: Es wird eine Verbesserung in der Abstimmung zwischen den Modulthemen, den inhaltlichen Verknüpfungen von Theorie und Praxis sowie der Erarbeitung von Grundlagenthemen zu Beginn des Studiums gewünscht. Dieses Ergebnis ist aber vermutlich nicht auf die inhaltliche Ausrichtung der Studiengänge („Kindheitspädagogik“), sondern generell auf die formalen Aspekte der Bachelor-Struktur zurückzuführen.

Studierende wünschen sich in Bezug auf die inhaltlichen und strukturellen Gestaltungselemente im Studium Abstimmung zwischen Modulthemen, inhaltliche Verknüpfung von Theorie und Praxis als auch die Erarbeitung von Grundlagenthemen zu Beginn des Studiums.

Die Analyse der grundständigen und berufsintegrierenden Fokusgruppen zeigt außerdem im Vergleich, dass bei beiden eine Verbesserung der **Netzwerkaktivitäten** der Hochschule und der Dozierenden für eine Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses gewünscht wird. Die Studierenden des berufsintegrierenden Modells sehen - wie die Studierenden von grundständigen Studiengängen - Optimierungsmöglichkeiten in einer klaren Aufgabenzuteilung des Lernorts Praxis seitens der Hochschule. So wird von beiden Gruppen gefordert, dass die Praxiseinrichtungen deutlicher über das Qualifikationsprofil der Studierenden und deren Aufgaben informiert werden, da die Studiengänge noch wenig bekannt sind und die Weitergabe von Informationen an die Praxisanleitungen unzureichend ist. So würden die Praxiseinrichtungen,

„irgendwie auch so denken, dass wir ein Stück weit so ein bisschen eine Erzieherausbildung machen“ (FG_19, B7, 242) und ferner wisse „die Praxis [...] selber teilweise nicht, was sie mit uns anfangen sollen, also wie sie uns anleiten sollen“ (FG_19, B8, 243).

Es wird beides Mal kritisiert, dass die Rolle als Praktikant nicht klar von der Hochschule an die Praxisstelle weitergegeben wird und somit Schwierigkeiten im Rollenbild entstehen.

„Ich fände es auch wichtig den Praxisstellen zu vermitteln, was wir im Endeffekt machen. Also bei diesen Hospitationstagen waren glaube ich viele als normaler Helferzieher eingespannt und diese Möglichkeit zum Hospitieren wurde nicht eingeräumt und genauso im Praktikum. Das es einfach/ Es muss ein Projekt gemacht werden, das ist die Aufgabe, also müssen wir auch ein Feld dafür kriegen, dass uns das Projekt ermöglicht, ne. Ich hab das immer eher als Last empfunden, dass ich gesagt habe 'Ich muss jetzt noch was machen', als als Bereicherung für die Einrichtung, das man was anbieten kann. Das wir einfach klarer definieren, nach außen, was die Studierenden in der Einrichtung vor Ort sollen“ (FG_6, B2, 170).

Zudem ist der gemeinsame Wunsch vorhanden, bei der Suche nach geeigneten Praktikumsstellen unterstützt zu werden. Hinzu kommt die Optimierung von Austauschtreffen zwischen Hochschule und Praxisstelle bezüglich Anleitertreffen und der Überprüfung der Qualität derer. Unterschiede äußern sich darin, dass die Studierenden grundständiger Studiengänge eine Zusammenarbeit mit feststehenden Praxiseinrichtungen oder Modelleinrichtungen bezüglich zusätzlicher praktischer Erprobungen wünschen.

„Ich finde auch man könnte diese Kartei vielleicht irgendwie besser auf/ also aufbauen, dass man einfach irgendwie jetzt als Hochschule besseren Draht zu einzelnen Einrichtungen hat. Jetzt nicht unbedingt zu Trägern aber, dass da vielleicht mehr eine Vermittlung stattfindet für die Praxisstellen auch“ (FG_7, B2, 716).

Die Studierenden berufsintegrierender Studiengänge hingegen erhoffen sich eine Verbesserung bezüglich der Netzwerkaktivitäten, um verschiedene Arbeitsbereiche kennenzulernen. Als Optimierungsvorschlag wird ein Kooperationsvertrag zwischen Hochschule und Trägern / Praxiseinrichtungen genannt.

Studierende wünschen sich mehr Netzwerkarbeit und Kooperationen zwischen den Lernorten Hochschule und Praxis - besonders in Bezug auf das Qualifikationsprofil von Kindheitspädagogen.

Als weiterer Aspekt taucht in der Analyse beider Untersuchungsgruppen die Optimierung der **inhaltlichen Seminargestaltung** auf. Gemeinsam ist, dass mehr Transparenz gewünscht wird, indem mit der Gestaltung von Seminarinhalten, Studienaufgaben sowie Prüfungsterminen und deren Anforderungen transparenter umgegangen wird.

„Vielleicht könnte man das auch schon vorher dann so reinschreiben, wenn man sich für ein Seminar entscheidet. Zum Beispiel in diesem Seminar wird eine Frühförderstelle besucht, in diesem eine, keine Ahnung, Erziehungsberatungsstelle“ (FG_2, B4, 161).

Auch wird gefordert, die Ziele und Ansprüche der Hochschule in Hinblick auf die Praxisverknüpfung transparenter darzustellen. Zu wenig transparent sind auch bestehende Vernetzungen und Kooperation mit Institutionen.

Eine weitere Gemeinsamkeit ist die Verbesserung der wissenschaftlichen Reflexion. Die befragten Studierenden wollen einen verbesserten Umgang mit wissenschaftlichen Texten und Arbeiten in Seminaren, was bedeutet, dass zu wenig Reflexionen (der Theorien und der Themen in den Seminaren), praxisnahe Diskussionen und kritische Auseinandersetzungen mit den theoretischen Themen stattfinden:

„Und dann wieder zu kommen in das Seminar mit den Themen und da irgendwie nochmal reflektiert darüber zu reden oder eine, eine Kritik dazu oder eine Diskussion dazu zu haben um andere Meinungen noch einzuholen, das fehlt sehr“ (FG_6, B7, 819-820).

So wird gewünscht, regelmäßige Reflexionsrunden (Supervision) außerhalb von Bewertungszwängen strukturell zu verankern und auch wissenschaftliche Arbeiten nachzubereiten.

Des Weiteren kritisieren die Studierenden beider Studiengangsformen, dass die unterschiedlichen Lerninhalte im Ungleichgewicht mit der Zeit abgehandelt werden und somit eine Vertiefung, Erweiterung oder Spezialisierung nicht gegeben ist. Vor allem Erwartungen hinsichtlich einer vertiefenden Behandlung von Themen wie Management, Leitung, wissenschaftliche Standards und das Aufzeigen einer möglichst breitgefächerten Perspektive für spätere berufliche Tätigkeitsfelder von Kindheitspädagogen wurden enttäuscht. So ist die thematisierte Altersspanne von Kindern recht eingeschränkt und sehr auf den vorschulischen Bereich des Kindergartens und teilweise der Krippe fokussiert. Hochschulübergreifend ist zudem in bestimmten Themenbereichen (z.B. rechtliche Grundlagen) der Wunsch gegeben, dass eine verstärkte Theorie-Praxis-Verknüpfung und ein stärkerer Praxisbezug (in Form von Projekten, Fallarbeit, Exkursionen, Hospitationen etc.) stattfinden.

Die Studierenden grundständiger Studiengänge erhoffen sich konkrete Handlungsmöglichkeiten und elementares Handwerkszeug für die Praxis sowie einen höheren und strukturell verankerten, regelmäßigen Übungsanteil.

„Also es fehlt uns der Praxisbezug eben einfach wie man arbeitet grundsätzlich in Kindertageseinrichtungen. Auch/ Uns wird ja auch nicht gesagt wie/ Also wir wissen okay Pikler Beziehung beim Wickeln, ja aber wie gestalte ich so eine Wickselsituation? [...] Also so ganz einfache, praktische Dinge kann ich doch nicht nachher von meinen Mitarbeitern erlernen müssen“ (FG_1, B1, 440-446).

Weiterhin fehlen praxisorientierte Räumlichkeiten an der Hochschule (z.B. Lernwerkstätten, Labore), Prüfungsleistungen mit Praxisbezug und fest integrierte hochschulische Seminare für eine konkrete Reflexion der praktischen Erfahrungen und den daraus resultierenden Fragen.

Studierende berufsintegrierender Studiengänge hingegen erwarten mehr theoretischen Input und wollen keine Ausartung des Praxisbezugs durch zu viele Praxisbeispiele. In diesem Sinne verdeutlichen die Studierenden ihre Erwartungshaltung in Hinblick auf das Studium, an der Hochschule vermehrt theoretischen Input zu bekommen wie folgt:

„Man ist frisch aus der Praxis gekommen, man hat ein Berufspraktikum hinter sich und ist dann mit/ hat mit dem Studium gestartet und ist total in die Theorie eingetaucht“ (FG_21, B7, 30).

Dennoch sollte ein aktueller Bezug zur Praxis der berufsintegrierenden Weiterqualifikation hergestellt werden. Ein zusätzlicher Aspekt, der kaum Beachtung findet, ist die Einbeziehung beruflicher (Vor-) Erfahrung. Wir

„[...] sind nämlich also keine Berufsanfängerinnen und -anfänger und die Lehrenden, das haben wir ganz oft gehört, waren perplex wie schnell das eben verknüpft wurde“ (FG_17, BB7, 332).

Die Studierenden wünschen sich aus diesem Grund verstärkt, dass ihre berufliche Situation und der vorhandene Wissensfundus Berücksichtigung finden und betonen den positiven Austausch, wenn auf ihre Arbeitswirklichkeit eingegangen und der Bezug zum theoretischen Input hergestellt werde.

Kritisiert wird, dass zu viele inhaltliche Wiederholungen stattfinden und wenig auf ihre berufliche Situation und den vorhandenen Wissensfundus eingegangen wird. Wenn Bezüge zu Vorerfahrungen hergestellt werden, dann primär auf den Bereich Kindergarten oder Krippe, weshalb viele Möglichkeiten ungenutzt bleiben.

„Was ich vielleicht noch mal so aus meiner Perspektive jetzt so sehen würde ist, dass ich (.) es heißt ja frühkindliche Bildung und da finde ich es schon sehr schade, dass man häufig wirklich so auf diese bestimmten Einrichtungen eingegangen ist. Also ich finde frühkindliche Bildung ist nicht nur auf Kita bezogen, sondern es gibt viele andere Berufe, die sich auch mit Dingen, Pädiatrie-Bereich mit Kindern, beschäftigen. Und das ist mir manchmal für mich persönlich zu kurz gekommen so“ (FG_17, B4, 639).

Berufliche Vorerfahrungen sollten stärker einbezogen werden.

Kritisiert werden außerdem geringe Reflexionsmöglichkeiten, wenige praxisnahe Diskussionen und seltene kritische Auseinandersetzungen mit den theoretischen Themen. Aus Sicht der Studierenden besteht ein Bedarf in der Vertiefung, Erweiterung oder Spezialisierung von (selbstgewählten) Themen.

Es besteht der Wunsch nach praxisorientierten Räumlichkeiten (beispielsweise Lernwerkstätten) zur theoretischen Vertiefung von Praxisbeispielen und deren konkreter Reflexion.

Die **Praxisbegleitung** spielt ebenfalls bei beiden Studiengangsformen eine wichtige Rolle für die Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Gemeinsam ist, dass sie eine Verbesserung bezogen auf die inhaltliche Gestaltung der Praxiszeiten und -aufgaben und eine bessere Begleitung wünschen. So steht eine bessere Abstimmung seitens der Hochschule bezogen auf die Integration von Umfang und Art der Praxisaufgaben in den Alltag der Praxiseinrichtung im Vordergrund.

„Ich finde auch, dass die Transferaufgaben zum Beispiel die wir dann bekommen, um die Theorie mit der Praxis zu verknüpfen, nicht auf den Elementarbereich abgestimmt sind. Das ist schon ab und zu schwer, man muss ja erfinderisch sein um die Aufgaben dann zu lösen“ (FG_19, B2, 46).

Ein Wunsch allein von den grundständig Studierenden ist die Unterlegung der Praxisphasen mit Theorieelementen, um eine bessere Verknüpfung von Theorie und Praxis herzustellen. Außerdem wünschen sich die Studierenden eine bessere Anleitung und Begleitung durch die Praxiseinrichtung. Hinzu kommt die Forderung nach einer konkreten Vorbereitung der Praxisphasen und der Nachbereitung in Form von Erfahrungsaustausch und Reflexionen dieser.

„Also was mir zum Teil echt sehr gefehlt hat, war davor so eine klare (.) Vorstellung oder was eigentlich von uns erwartet wird. Das hat mir eigentlich in jedem Praktikum gefehlt“ (FG_7, B3, 142).

„Es war halt jetzt nicht gezielt Raum für solche Gespräche. Es kam immer mal wieder. In irgendwelchen Veranstaltungen wurde gefragt: 'Wie war es denn so?' Und dann haben eben ein, zwei, drei Leute was dazu gesagt und von denen weiß man es jetzt, aber es war kein Raum der dafür frei geschauelt wurde speziell. Das hätte ich auch gut gefunden“ (FG_3, B5, 59).

Im Gegensatz dazu ist für berufsintegrierend Studierende eine Thematisierung der Theorie-Praxis-Diskrepanz, in der Schwierigkeiten der Umsetzung von theoretischem Wissen und Theorien in die Praxis vorab angesprochen werden, wünschenswert.

Die Studierenden beklagen in diesem Zusammenhang eine entstandene Frustration bezüglich der Umsetzbarkeit von Inhalten:

„Das hinterlässt ein bisschen, ja in so einer gewissen Verzweiflung und Resignation, dass wir wissen was gut ist, was gut wäre für die Praxis, mit dem wissenschaftlichen Hintergrund aber die Frustration der Machbarkeit und wie lange das dauern kann bis es wirklich in der Praxis dann auch ankommt“ (FG_18, B2, 41).

Um dieser Frustration zu begegnen tauschen sich die Studierende untereinander aus. Es wird diesbezüglich auch ein Verlangen nach einer hochschulischen Begleitung deutlich. Sie wünschen sich eine Thematisierung von erlebten und erwartbaren Widerständen in den Seminaren.

„Da würde ich mir wahrscheinlich auch ein bisschen was wünschen (.) wie geht man damit um? Weil die Theorie ist immer sehr hoch angesiedelt, sehr hoch angesetzt, aber die Praxis holt uns dann doch immer wieder runter. Wie kann man mit dieser Diskrepanz umgehen? Also das würde mir sehr viel helfen“ (FG_18, B4, 63).

Optimierungsbedarf besteht in der inhaltlichen Gestaltung der Praxiszeiten und -aufgaben sowie in der Begleitung dieser.

Ferner sind Optimierungsgedanken bezüglich einer **Mitbestimmung** bei beiden Studiengangsformen auszumachen. Es wird eine Partizipation an der Auswahl von Thematiken gewünscht:

„Und das meinte ich auch irgendwie so, wir können uns ja auch jetzt im höheren Semester nicht entscheiden und sagen 'Ich brauche das und wo kriege ich das' [...]. Und das finde ich einfach schade. Das Modulhandbuch ist in Stein gemeißelt und daran können wir auch nicht rütteln und da können wir auch nicht sagen wir bräuchten mal ein anderes Seminar oder wir möchten gerne mehr Angebot haben“ (FG_10, B5, 254).

Dazu gehört auch eine Flexibilität im Eingehen auf Praxisthemen in Seminaren. Des Weiteren erhoffen sich die Studierenden eine Mitbestimmung in der Art und Weise des Theorie-Praxis-Transfers und der Art der praktischen Umsetzung theoretischer Inhalte sowie Freiheit in Bezug auf die Praxisstellenwahl im In- und Ausland.

Bei den Studierenden ist der Wunsch vorhanden, die Art und Weise des Theorie-Praxis-Transfers mitzubestimmen.

Ein Aspekt, der von Studierenden berufsintegrierender Studiengänge kritisiert wird, ist die **Lehrendenabhängigkeit**. So machen die Studierenden ein hohes Maß ihres eigenen Lernerfolgs an ihren Dozenten fest. Sie betonen häufig, dass allgemeine Aussagen nicht möglich seien und es stark auf den Dozenten ankäme, wie z.B. Praxiserfahrungen aufgegriffen würden oder welcher praktische Input in Lehrveranstaltungen zugelassen und sogar initiiert würde. Dies äußern Studierende grundständiger Studiengänge gleichermaßen:

„Also insgesamt kann man ganz klar sagen, dass es je nach Dozent/Dozentin unterschiedlich ist, ob das von uns verlangt wird oder eben auch komplett uninteressant ist, dass die Verknüpfung hergestellt wird von uns“ (FG_1, B2, 253).

Zugleich wünschen sich Studierende beider Studiengangsformen eine Optimierung in Bezug auf die Korrespondenz sowohl zwischen internen als auch externen Lehrenden: „Verbesserungswürdig ist auf jeden Fall die Kommunikation zwischen den Dozenten und Dozentinnen und Professorin und das alles“ (FG_15, B8, 423). Ebenso steht eine Verbesserung der Eignung für die Lehrtätigkeit und somit der Qualifikation der Lehrenden bei den Studierenden im Vordergrund - abhängig von Praxiserfahrungen und Kompetenzen im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, vom akademischen Hintergrund und des Wissens, um das Studienprofil der Studierenden.

„Wobei das finde ich auch stark von den Dozenten abhängt. Weil es gibt Dozenten, die haben Praxiserfahrung, die haben vielleicht auch schon irgendwie in dem Bereich gearbeitet und das merkt man sehr und da ist es für mich auch, sage ich mal, gewinnbringender in eine Diskussion einzusteigen, wenn ich weiß da hat jemand wirklich auch einen Hintergrund und weiß wovon er spricht, ja als eine Diskussion zu beginnen, die einfach meistens dann doch in der Theorie bleibt auch wenn man versucht Praxisbezüge irgendwie zu gewinnen“ (FG_11, B3, 73).

„Und wir müssen auch sagen, also einer der besten Dozenten waren auch die Praktiker, die zum Teil auch schon als Leitung in Deutschland tätig sind und die eben als Dozent hier dann eben auch angestellt waren. Die konnten dann auch Praxisbeispiele transportieren. Und dann war die Vorlesung auch, ja einfach gewinnbringender“ (FG_14, B3, 217).

„Also im Moment muss ich so ein bisschen bemängeln so die fachliche Seite der Dozenten. Also es ist im Moment effektiv eine Professorin im Studiengang für vier Gruppen und da würde ich mir mehr (...) Akademisierung wünschen“ (FG_15, B7, 434).

Studierende grundständiger Studiengänge erhoffen sich zudem verstärkt eine Optimierung in der Gestaltung der Betreuung durch die Dozierenden in Bezug auf die Praxis.

Studierende erleben im Studium eine hohe Lehrendenabhängigkeiten, wenn es um Engagement, Interesse und zielgruppenspezifische Beteiligung innerhalb der Lehre geht. Daher machen sie ihren Lernerfolg nicht selten von ihren Dozenten abhängig.

Ein Aspekt, der nur bei den Befragten der berufsintegrierenden Studiengänge auftaucht, ist die **berufliche Tätigkeit** in Einrichtungen der FBBE neben den Theoriezeiten an der Hochschule. Dabei ist die Abstimmung mit dem Arbeitgeber ein Kriterium, das Schwierigkeiten bereitet. Sie sind für eine Freistellung bezüglich hochschulischer Zusatzangebote oder Prüfungsveranstaltungen von ihrer gutwilligen Unterstützung abhängig oder müssen Urlaub einreichen.

„Aber wir sind alle berufstätig und die Hochschule kann nicht über unsere Berufsabwesenheit verfügen, das geht nicht. Das können die nicht, das ist immer eine Frage des Arbeitgebers. Und von daher ist also nur die Freistellung zu diesem Studientag sozusagen gewährleistet durch den Arbeitgeber. Noch nicht mal immer“ (FG_17, B7, 589).

Auch empfinden die Studierenden eine Art Abhängigkeit seitens des Trägers und durch eine Festanstellung ist die Möglichkeit andere Einrichtungen kennenzulernen eingeschränkt. Durch die Gleichzeitigkeit von Studium und Beruf ist eine Doppelbelastung gegeben, die eine zeitliche Einschränkung für die Theorie und Erkundung anderer Arbeitsfelder bedeutet, was Hochschulen jedoch nicht immer berücksichtigen.

„Ja aber man darf nicht vergessen, das ist berufsbegleitend. Also ich finde das wird manchmal außer Acht gelassen. Also wirklich diese Vereinbarkeit einfach, also man stößt da wirklich an seine Grenzen“ (FG_15, B2, 149).

Zusätzlich wird die Vollzeittätigkeit als eine Notwendigkeit für die Studienfinanzierung gesehen.

Viele Studierende der berufsintegrierenden Studiengänge stimmen dem Gefühl der Anstrengung zu, das durch die Parallelität vieler Arbeitsansprüche (sowohl im Berufsfeld als auch im Studium) erzeugt wird:

„Es ist zwar eine große Belastung, man überlegt sich das ganz genau wie lange man das noch durchhält. Also von der Zeit natürlich und auch finanziell, das ist alles ein Aufwand“ (FG_18, B6, 435).

Für Studierende berufsbegleitender Studiengänge ist die Abstimmung mit dem Arbeitgeber ein Kriterium, das Schwierigkeiten bereitet. Auch die Doppelbelastung, die sich für die Studierenden durch das Studium und die parallele Berufstätigkeit ergibt, stellt eine besondere Herausforderung dar.

5. Einordnung der Ergebnisse

In Folge des Bologna-Prozesses bieten die kindheitspädagogischen Bachelorstudiengänge einen neuen möglichen Qualifikationsweg im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Mit ihrer Etablierung ist die Hoffnung verbunden, eine Professionalisierung der Fachkräfte und eine damit verbundene Qualitätsverbesserung der pädagogischen Praxis voranzubringen. Die Akademisierung des Feldes der FBBE und die damit zusammenhängende Ausgestaltung und inhaltliche Konstruktion von Bachelorstudiengängen erfordern aber weitere korrespondierende Entwicklungsschritte. Neben der Akademisierung wird Professionalisierung auch als Beschreibung von erforderlichen Kompetenzen verstanden, bei der sich die pädagogische Tätigkeit an Forschung und Wissenschaft orientiert. So wurde beispielsweise versucht, die fröhpädagogische Ausbildungsebene mit der Entwicklung von fachunspezifischen und fröhpädagogischen Qualifikations- und Orientierungsrahmen (u.a. EQR, 2008; DQR, 2009; Robert Bosch Stiftung, 2008; DGfE, 2008; BAG-BEK, 2009²²) zu systematisieren und somit unterschiedliche Anforderungsprofile an die Hochschulen gestellt. Auch die Kultusministerkonferenz sowie die Jugend- und Familienministerkonferenz (siehe hierzu KMK / JFMK, 2010) befürworten den quantitativen Ausbau von kindheitspädagogischen Studiengängen und sehen die Implementierung von akademischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen als eine wichtige Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der pädagogischen Praxis an. Mit den hochschulischen Bemühungen einen berufsqualifizierenden Abschluss zu vermitteln, sind zudem auch die Anstrengungen dahingehend gestiegen, theoretische und praktische Elemente in unterschiedlichen Formen (z.B. über Forschendes Studieren, Praktika, Fallarbeit) in das Hochschulstudium zu integrieren. Von Bachelorabsolventen wird erwartet, dass sie „pädagogische Vorstellungen und professionelle Denkweisen eigenständig [entwickeln] und kontinuierlich unter Berücksichtigung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (Robert Bosch Stiftung, 2011, S. 54) weiterentfalten und dabei den Theorie-Praxis-Zusammenhang kontinuierlich ausdifferenzieren.

Eine Besonderheit des hochschulischen Studiums liegt in der systematischen wissenschaftlichen Reflexion des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Nur durch die Kooperation der beiden Lernorte Hochschule und Praxis kann es gelingen, den Studierenden der Kindheitspädagogik das geforderte und benötigte Wissen zu vermitteln, welches zur Ausbildung von professioneller Handlungsfähigkeit in der Praxis benötigt wird. Professionelle Handlungsfähigkeit wird hier im Zusammenhang mit professioneller Reflexivität betrachtet, die sich in einem professionellen Umgang mit Herausforderungen und unvorhersehbaren Situationen des Alltags zeigt. Dazu bedarf es Situationen an den Lern-

²² Eine Übersicht hierzu findet sich in Keil / Pasternack, 2010, S. 54f.

orten Hochschule und Praxis, in denen auf Grundlage eines reflexiven Zugangs zu eigenen praktischen Erfahrungen, praxisrelevante Theorie entwickelt werden kann (vgl. Nentwig-Gesemann, 2013, S. 12).

Beiden Lernorten wohnt ein jeweils anderes Verständnis von Theorie und Praxis inne, aufgrund dessen anders (aber lernortlogisch) gehandelt wird. Daher bieten sie Erfahrungen, die der andere Lernort nicht gewährleisten kann. Umso wichtiger ist es, dass das vermittelte Wissen und die gemachten Erfahrungen der Studierenden aus beiden Lernorten aufeinander aufbauen, miteinander verknüpft und entsprechend (kritisch) reflektiert werden.

Obwohl es nicht die allgemeine Aufgabe jedes Hochschulstudiums sein kann, Absolventen direkt für ein enges Tätigkeitsfeld einsatzfähig auszubilden, tragen die Hochschulen Mitverantwortung dafür, dass Studierende fachlich dahingehend befähigt werden, die ihnen im Berufsfeld übertragenen Aufgaben auszuführen und zudem theoretisch und ethisch begründen zu können. Auch der 2008 erschienene Orientierungsrahmen „Frühpädagogik Studieren“ stellt die „Praxisanforderungen“ in den Kontext des Bologna-Prozesses:

„Praxis ist in der Tat kein Wissensgebiet, das sich in einen Fächerkanon einfügen lässt. Den praktischen Studien einen eigenen Baustein zu widmen, entspricht jedoch der neuen und an der Vermittlung von Kompetenzen orientierten Logik des Bologna-Prozesses. Um die Bedeutung der Praktischen Studien für die Ausbildung zu betonen, werden sie neben den Grundlagen, den Bildungsbereichen und der Rubrik Arbeitsfeld und Institution in einem vierten Bereich dargestellt“ (Robert Bosch Stiftung, 2008, S. 164).

In bestimmten pädagogischen Studiengängen wie z.B. dem Lehramtsstudium, wird zwar sehr wohl für ein „engeres Berufsfeld“ vorbereitet, doch bleibt fraglich, wie die neue Aufgabe „Berufsqualifizierung“ an Hochschulen insgesamt umgesetzt werden soll. Diese Frage hat sich mit dem Wegfall oder der drastischen Verringerung des praktischen Anerkennungsjahres noch zugespitzt. Ein zentrales Problem in pädagogischen Studiengängen besteht darin, dass viele hochschulische Lehrangebote zumeist Theoriewissen anbieten, das den Studierenden für die praktische Tätigkeit kaum relevant erscheint²³. Dass Theoriewissen Bedeutung für das eigene Handeln hat, wird kaum erfahren. Dieses Manko führt schließlich dazu, dass Studierende dazu neigen, Vorstellungen über und Wahrnehmungen von Bildung und Erziehung aufgrund ihrer eigenen biografischen Erfahrungen aufrechtzuerhalten (vgl. Neuß, 2009).

²³ Zur Problematik der Aneignung von Handlungskompetenzen vgl. u.a. Hurrelmann (2001, S. 160ff).

Hieraus lässt sich die These ableiten, dass die Ausgestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den hochschulischen Studiengängen für Kindheitspädagog*innen erheblich zur Ausbildung arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen und dem Erwerb berufsfeldbezogener Qualifikationen beitragen kann. Aus dieser These generiert sich die zentrale Fragestellung des Projektes: Wie werden in den kindheitspädagogischen Studiengängen die zuvor skizzierten Herausforderungen (Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses) und der damit verbundene Anspruch nach „Berufsqualifizierung“ von Bachelorabsolvent*innen umgesetzt?

Die Fragestellung findet ihre Notwendigkeit und Begründung in der aktuellen Diskussion um die Profession „Kindheitspädagogik / Frühpädagogik“. Hierbei spielt wie aufgezeigt die Thematik der „Berufsqualifizierung“ und der akademischen Qualifikation eine große Rolle. In engem Zusammenhang steht damit die kontinuierliche Zunahme von kindheitspädagogischen Bachelorstudiengängen. Wie in den Studiengängen Theorie und Praxis miteinander verknüpft werden, ist aufgrund dieser Entwicklungen von besonderem Interesse, weil durch die Beschreibung dieses impliziten - in den Studiengängen vorhandenen - Wissens Anregungen für die anstehenden Reakkreditierungen gegeben werden können.

Wie diese Verknüpfung von Theorie und Praxis allerdings in den einzelnen Studiengängen geschieht und welche innovativen Modelle die Hochschulstandorte unabhängig voneinander in den letzten 10 Jahren entwickelt haben, wurde bisher nicht untersucht. Das Forschungsvorhaben OpThis widmete sich der *Forschungslücke Theorie-Praxis-Verhältnis* und lieferte diesbezüglich erste Ergebnisse. Es verfolgte das Erkenntnisinteresse, die gegenwärtige Verankerung von theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten sowie deren Verbindung in deutschen kindheitspädagogischen Bachelorstudiengängen zu erfassen. Hierfür wurden drei Teiluntersuchungen mit unterschiedlichen Methoden und Datenquellen (Dokumentenanalyse, Experteninterviews und Fokusgruppen), die das gleiche Phänomen unter verschiedenen Perspektiven erforschen und sich miteinander in Beziehung setzen lassen, durchgeführt. So wurde ein umfassendes Bild des Forschungsgegenstands ermöglicht.

6. Diskussion und Transfergedanken

Die folgenden Kapitel fassen die zentralen Ergebnisse der drei Teilstudien nochmal zusammen und diskutieren davon ausgehend Handlungsempfehlungen und weitere Transfergedanken. Auch zur Professionalisierungsthematik wird auf Grundlage der Projektergebnisse Bezug genommen.

Die Studiengangsmodelle sowie die Theorie-Praxis-Verknüpfungen auf fünf Ebenen (Ebene der Studiengangsverlaufs, Ebene der Modulgestaltung, Ebene der Seminargestaltung Ebene der hochschulischen Praxislernorte und Ebene der freiwilligen Netzwerkaktivitäten) wurden ausführlich dargestellt. Da die Analyse des Forschungsprojekts OpThis nicht ausschließlich auf der Ebene der Dokumentenanalyse und Interviews mit Studiengangsleitern und Dozierenden stehen blieb, sondern auch die Lehr-Lern-Situation aus Sicht der Lehrenden erfragte, können auch solche „Best-Practice-Modelle“ der Theorie-Praxis-Verknüpfung erkannt werden, die unterhalb der offiziellen Dokumente liegen und sich als tragfähige Vermittlungsstrategien etabliert haben. Auf diese Weise wird zum einen ein aktuelles Bild des Theorie-Praxis-Verhältnisses in elementarpädagogischen Studiengängen auf fünf Ebenen erkennbar, zum anderen werden spezifische Lösungsstrategien zur Realisation von Theorie-Praxis-Verknüpfungen in einzelnen Studiengängen sichtbar. Es wäre ein erheblicher Gewinn, wenn diese „Best-Practice-Modelle“ und ihrer Verankerung in den jeweiligen Studiengängen in ihrer strukturellen Anlage im Studiengangskonzept erkennbar würden.

Als Ergebnis wird daher auch dargestellt, wie das Theorie-Praxis-Verhältnis als Professionalisierungsressource in den elementarpädagogischen Studiengängen zu bewerten und zu implementieren ist. Dabei werden neben Hinweisen zur Studiengangs- und Modulgestaltung auch notwendige Herausforderungen an die Hochschuldidaktik erkennbar.

6.1 Ergebniszusammenfassung der drei Teiluntersuchungen²⁴

Ziel des Projektes OpThis war es herauszufinden, wie in den kindheitspädagogischen B.A.-Studiengängen die Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses und der damit verbundene Anspruch nach „Berufsqualifizierung“ von Bachelorabsolventen umgesetzt wird sowie wo besonders innovative Beispiele identifiziert werden können. Dieser leitenden Fragestellung wurde mit den drei Teiluntersuchungen Dokumentenanalyse, Experteninterviews und Fokusgruppen nachgegangen.

²⁴ Der folgende Abschnitt zu Handlungsempfehlungen ist bereits in Teilen in Kaiser / Bloch / Neuß, 2015, S. 102 publiziert.

Die unterschiedlichen Studiengangsmodelle, die als Ergebnis aus den beiden Teiluntersuchungen Dokumentenanalyse und Experteninterviews hervorgegangen sind, sind als Ausdruck der wachsenden Veränderungen und Professionsentwicklungen zu verstehen und greifen die unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen der Studierenden sowie deren Vorwissen und deren Vorerfahrungen auf. Seit dem Start erster kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge im Jahr 2004 ist die hochschulische Studienlandschaft rasant gewachsen und dadurch auch unübersichtlich geworden. Unterschiedliche Studiengangsmodelle mit verschiedenen strukturellen Merkmalen, inhaltlichen Ausrichtungen und Schwerpunkten, anderen Bezügen zum Lernort Hochschule und zum Lernort Praxis sowie verschiedenartigen Theorie-Praxis-Transferkonzepten lassen sich im Feld finden. Ihnen gemein ist die Fokussierung auf die Bildung und Erziehung in der Kindheit (vgl. Viernickel, 2008). Diskussionen über inhaltliche Vielfalt und vor allem auch strukturelle Übersichtlichkeit der Studiengänge treten deutlicher als zuvor hervor. Bemühungen um ordnende und strukturierende Vereinbarungen begleiten die Diskussionen.

Unterschiedliche Studiengangsmodelle sind als Ausdruck der wachsenden Veränderungen und Professionsentwicklungen zu verstehen.

Mit der Untersuchung konnte gezeigt werden, dass unterschiedliche Studiengangskonzepte in der frühpädagogischen Hochschullandschaft bestehen und diese auf unterschiedliche Vorerfahrungen von Studierenden zurückgreifen. Auf struktureller Ebene unterscheiden sich die Studiengänge in den folgenden Punkten deutlich voneinander: Zugangsvoraussetzungen (z.B. Vorpraktika), Studiendauer, Praxisanteile und Aufnahmekapazität von Studienanfängern. Auch werden die Lernorte Hochschule und frühpädagogische Praxis in unterschiedlichen Anteilen in den Studiengangsmodellen berücksichtigt, Transferprozesse in unterschiedlicher Weise initiiert sowie die Verknüpfung von Theorie und Praxis teilweise sehr spezifisch integriert.

Hochschulen haben differenzierte und spezifische Konzepte, Strategien und Ideen zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses.

Wie die kindheitspädagogischen Studiengänge Theorie-Praxis-Bezüge integrieren, konnte durch die beiden Teiluntersuchungen Dokumentenanalyse und Experteninterviews eruiert werden. Als Ergebnis wurden auf den fünf Ebenen des Theorie-Praxis-Analysemodells (Netzwerkaktivitäten, Praxislernort Hochschule, Studiengangsverlauf, Modul- und Seminargestaltung) innovative Beispiele dargestellt. Hierüber wird sichtbar, dass die Hochschul-

standorte mannigfaltige Konzepte, Strategien und Ideen zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses entwickelt haben. Je nach Zielgruppe des Studiengangs sind andere Bearbeitungsformen und Implementierungen des Theorie-Praxis-Bezugs notwendig. Die erkennbare aufgezeigte Varianz in den Studiengängen ist demnach den differenzierten Professionalisierungsbedarfen der Studierenden, der Praxis und dem kindheitspädagogischen Feld geschuldet. Somit begegnet jeder Studiengang mit Hilfe seiner entwickelten Bearbeitungsstrategien des Theorie-Praxis-Verhältnisses in anderer Weise den Anforderungen nach Berufsqualifizierung, Forschungsorientierung und wissenschaftlichem Anspruch im Bereich der Kindheitspädagogik.

Varianz in den Studiengängen ist differenzierten Professionalisierungsbedarfen geschuldet.

Mit der erstmaligen Erfassung und Beschreibung der identifizierten Modellkonzepte durch das Forschungsprojekt OpThis (auf Grundlage der Dokumentenanalyse und der Experteninterviews), können diese künftig anderen Studiengängen als Impulsgeber für Weiterentwicklungen dienen.

Mit Hilfe der dritten Teiluntersuchung konnte die Perspektive der Studierenden erfasst werden. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stand hier vor allem, welche Verbesserungsvorschläge Studierende im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in ihrem kindheitspädagogischen Bachelorstudiengang haben.

Die mittels Fokusgruppeninterviews befragten Studierenden lieferten dem Projekt zahlreiche Optimierungsmöglichkeiten bezüglich der Verknüpfung von Theorie und Praxis. Diese konnten zu unterschiedlichen inhaltlichen Typen (z.B. inhaltliche und strukturelle Gestaltung des Studiums, Netzwerkaktivitäten, Lehrpersonal oder Gestaltung der Praxis bzw. Praxisbegleitung) gebündelt werden und thematisieren damit verschiedene Ebenen des Theorie-Praxis-Bezugs innerhalb des Bachelorstudiums.

Dies zeigt auf, dass es durchaus sinnvoll ist, auch die studentische Perspektive mit in die Überlegungen einzubeziehen, wenn es darum geht, wie Theorie und Praxis in das hochschulische kindheitspädagogische Studium integriert werden soll. Dies scheint ein bisher (weitestgehend) ungenutztes Weiterentwicklungspotenzial für die Bachelorstudiengänge zu sein, da dem Projekt nur sehr wenige Evaluationsbefragungen von kindheitspädagogischen Absolventen genannt wurden bzw. bekannt sind.

Studentische Perspektive bisher als ungenutztes Weiterentwicklungspotenzial für kindheitspädagogische Studiengänge.

6.2 Handlungsempfehlungen auf Grundlage der drei Teiluntersuchungen

Die Ergebnisse der Theorie-Praxis-Verzahnung auf den fünf beschriebenen Ebenen liefern zahlreiche Beispiele und Modelle, für die Weiterentwicklung der kindheitspädagogischen Studiengänge. Im Hinblick auf die Ergebnisse können folgende Handlungsempfehlungen gegeben werden:

- **Darstellung des Theorie-Praxis-Konzeptes an dem jeweiligen Studienstandort:** Vielfach liegen den kindheitspädagogischen Studiengängen spezifische Konzepte zur Verknüpfung von Theorie und Praxis zugrunde, die sich in bestimmten Lehrformaten, der Praktikumsorganisation oder in Einzelprojekten finden lassen. Allerdings ist dieser zentrale Anforderungsbereich der Verknüpfung von Theorie und Praxis nicht immer in Studiengangsbeschreibungen oder Modulhandbüchern konzeptionell abgebildet. Um einerseits den „berufsqualifizierenden Charakter“ der kindheitspädagogischen Studiengänge zu untermauern und andererseits dies auch gegenüber Interessierten (z.B. Studieninteressierten, Studiengangsentwicklern an anderen Hochschulen) zu verdeutlichen, ist eine Darstellung des Theorie-Praxis-Konzeptes empfehlenswert. Dies könnte auch als erforderlicher Standard in Akkreditierungen oder Reakkreditierungen festgelegt werden.
- **Vernetzung kindheitspädagogischer Studiengänge:** Bisher gibt es häufig lediglich eine berufs- und professionsbezogene Vernetzung unter den kindheitspädagogischen Bachelorstudiengängen (wie z.B. den Studiengangstag Pädagogik der Kindheit). Um den entwickelten und in diesem Projekt analysierten Theorie-Praxis-Konzepten jedoch auch innerhalb der kindheitspädagogischen Studiengänge einen Rahmen zu verleihen, wäre ein hochschuldidaktischer Dialog unter den Studiengängen empfehlenswert. Diese interne Netzwerkaktivitäten der Studiengänge hätte die Funktion, dieses relativ junge hochschulische Lehr- und Forschungsfeld so zu vernetzen, dass voneinander gelernt werden kann und eine nötige Reflexion der Vermittlung, Lehre und Forschung von Kindheitspädagogik erfolgen könnte.
- **Entwicklung von Standards:** So wie bereits die KMK und die JFMK Standards für die Gestaltung der Praktikumsphase in den kindheitspädagogischen Studiengängen entwickelt haben, wäre es auch wünschenswert, im Hinblick auf relevante Theorie-Praxis-Verknüpfungen (kindheitspädagogische Lehrformate, Prüfungsdidaktik, Forschendes Studieren, Netzwerkaktivitäten usw.) Standards zu formulieren. Diese Standards könnten dann für die Weiterentwicklung der Studiengänge und in Reakkreditierungen als Orientierung genutzt werden. Das Um-

setzen dieser Standards muss aber die personellen und materiellen Ressourcen der jeweiligen Hochschule berücksichtigen.

- **Studiengänge intern hinsichtlich Theorie-Praxis-Verhältnis (TPV) evaluieren und weiterentwickeln:** Studierende haben sich bei ihrer Befragung innerhalb von OpThis auch eine verbindliche Kooperation der Lernorte „Hochschule“ und „Praxis“ (= unterschiedliche kindheitspädagogische Handlungsfelder) gewünscht. Es ist empfehlenswert, dass jede Hochschule regelmäßig intern evaluiert, inwiefern die Studierenden ihrer Hochschule mit der Verknüpfung von Theorie und Praxis auf den unterschiedlichen Ebenen (siehe Theorie-Praxis-Analysemodell) zufrieden sind, inwiefern Standards (z.B. zur Praktikumsbegleitung und -anleitung) eingehalten werden und auf welchen Ebenen eine Weiterentwicklung aus Sicht der Studierenden sinnvoll wäre.



ABBILDUNG 5: HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN (EIGENE DARSTELLUNG)

6.3 Zur Professionalisierungsthematik in kindheitspädagogischen Studiengängen

Über die bereits dargestellten Ergebnisse hinaus konnte im Projekt die folgende Beobachtung gemacht werden: In der hochschulischen kindheitspädagogischen Qualifizierung ist die Auseinandersetzung mit der Professionalisierungsthematik im frühkindlichen pädagogischen Feld ein wichtiger Aspekt. Dies kann auf unterschiedliche Weise und mit verschiedenen Perspektiven geschehen. Im Rahmen von OpThis wurden nachstehende Ebenen identifiziert, auf denen eine Implementierung der Professionalisierungsthematik in die Studiengangsgestaltung erfolgen kann:

1. **Professionelles Handeln:** Hierunter fällt die Vermittlung von Kompetenzen und Anforderungen für die pädagogische Praxis. Professionelles Handeln bezieht sich hierbei u. a. auf die folgenden Themenfelder: institutioneller und gesellschaftlicher Kontext, Team, Umgang mit Eltern und Umgang mit Kindern. Die Fähigkeit zur Anwendung theoretisch begründeter pädagogischer Handlungsweisen in den genannten Bereichen soll im Rahmen des Studiums herausgebildet werden.
2. **Eigene professionelle Identität:** Die Studierenden sollen sich mit dem Professionsethos auseinandersetzen, eine berufliche Identität entwickeln, reflexive Fähigkeiten auf verschiedenen Ebenen erwerben sowie ein eigenes Rollenverständnis – je nach Schwerpunkt des Studiengangs bspw. als Kindheitspädagoge, als Leitung, als Integrationsfachkraft, als Fachberater – herausbilden. Hierbei spielt die Entwicklung einer professionellen Haltung eine wichtige Rolle.
3. **Theoretische Metadiskussion:** Die Studierenden sollen Wissen über die Profession „Kindheitspädagogik“ erwerben. Hierzu sollen der Professionalisierungsdiskurs in der Kindheitspädagogik, die Profession „Kindheitspädagogik“ und deren professionsgeschichtliche Entwicklung thematisiert sowie die Auseinandersetzung damit bei den Studierenden angeregt werden.

Aus den drei genannten Ebenen können Professionalisierungsaspekte abgeleitet werden, die insbesondere das Theorie-Praxis-Verhältnis in kindheitspädagogischen Studiengängen betreffen. Diesbezüglich konnten die nachstehenden sieben Elemente²⁵ im Rahmen des Forschungsprojektes OpThis verallgemeinernd herausgearbeitet werden (vgl. Kaiser / Bloch / Neuß, 2015, S. 74 f):

²⁵ Die jeweils genannte Beschreibung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern führt lediglich beispielhaft einige Punkte auf, die hierzu in den Studiengängen gefunden wurden.

1. Spezifische inhaltliche Schwerpunktsetzungen im Studiengangscurriculum: Über die verschiedenen inhaltlichen und zielgruppenspezifischen Ausrichtungen der Studiengänge soll bei den Studierenden eine Um-, Weiter- oder Neu-Professionalisierung für unterschiedliche pädagogische Tätigkeiten angeregt werden. Dies steht in direkter Beziehung zu den beschriebenen Studiengangsmodellen, denn je nachdem an welche Zielgruppe sich das Studium richtet, erhalten die Studierenden entweder eine „Grundprofessionalisierung“ für das Feld der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern (grundständiges und duales Studiengangsmodell) oder professionalisieren sich um bzw. weiter (berufsbegleitendes, weiterqualifizierendes und Kombi-Studiengangsmodell). Die Um- und Weiterprofessionalisierung knüpft an bereits vorhandene Professionalisierungserfahrungen an und erweitert diese. Dies geschieht – neben den wissenschaftlichen Aspekten – vornehmlich über eine inhaltliche Vertiefung im Studium. Als solche können z. B. Leitung und Management, inklusive Frühpädagogik, Bewegungs- und Gesundheitsförderung, Projektmanagement, Familienbildung oder Bildungs- und Sozialmanagement genannt werden. Die Studierenden werden dadurch zum professionellen Handeln in neuen Tätigkeitsprofilen befähigt.

2. Studieninhalte zu den Bildungsbereichen: In Anlehnung an die Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer werden die einzelnen Bildungsbereiche in das Studium integriert. Hierzu gehören Inhalte wie ästhetische Bildung, Medienpädagogik, naturwissenschaftlich-mathematische Bildung, Sprachförderung etc. Explizit geht es hierbei um die Vermittlung von Kenntnissen zu verschiedenen Ansätzen und Konzepten sowie um Fachwissen in den jeweiligen Bildungsbereichen. Dies dient als Grundlage, um in der Praxis mit Hilfe der erworbenen Fachkompetenz zur bildungsbereichsspezifischen Didaktik professionell handeln zu können.

3. Doppelte Didaktik: Dieser Aspekt zielt vor allem auf Elemente zur Gestaltung der Lehre, der Studiengangskultur und der Prüfungen ab. Gemeint sind hiermit bspw. die Portfoliomethode, die Lernwerkstattarbeit (vgl. Kaiser / Schäfer, 2016, S. 6) und die Projektarbeit. Damit entsteht eine doppelte Didaktik, in der sich Studierende mit Verfahren auseinandersetzen, die sie später in der Arbeit mit Kindern selbst anwenden sollen. So werden bestimmte Anforderungen, die die spätere berufliche Tätigkeit an die Studierenden stellt, bereits im Studium erlebt und erfahren. Auch wenn die angewendete Didaktik auf unterschiedlichen Anspruchs- und Reflexionsniveaus stattfindet, erfolgt eine Professionalisierung der Studierenden in Bezug auf ihr späteres pädagogisches Handeln, indem Fachkompetenzen zur Elementar Didaktik erworben werden.

4. Vermittlung professioneller, fachlicher Kompetenzen: Professionelle Handlungskompetenz wird neben den bildungsbereichsspezifischen Themen in weiteren Bereichen herausgebildet. Hierzu gehören z. B. Erwachsenen-Kind- bzw. Kind-Kind-Interaktion, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern (Elternarbeit), Anwendung von Beratungsansätzen, Zusammenarbeit im Sozialraum und darüber hinaus, Beziehungsgestaltung (Kontaktaufnahme, Nähe und Distanz) zu den Kindern, Notwendigkeit der Verzahnung von familiärer und institutioneller Erziehung. Studierende sollen in der Lage sein, selbstständig ein eigenes berufliches Handlungskonzept in einem bildungsdidaktischen Schwerpunkt entwerfen und begründen zu können. Dafür müssen sie die genannten Bereiche als notwendige Bestandteile ihrer pädagogischen Professionalität begreifen lernen. Es geht um die Entwicklung eines eigenen Standpunktes und um die Fähigkeit, mit spezifischem fachlichem Wissen zur Weiterentwicklung einer Kita beizutragen.

5. Berufsidentität und Praxiserfahrung: Studierende sollen lernen, Fragen der Berufsidentität und deren Entwicklung vor dem Hintergrund ihrer Praxiserfahrungen zu reflektieren. Ihnen wird durch die Teilnahme am alltäglichen Berufshandeln (z. B. in Praxisphasen) ermöglicht, berufsbezogenes Denken und Handeln sowie fachliches Wissen und Können kennenzulernen. Darüber hinaus sollen sie befähigt werden, das berufliche Rollenverständnis, berufsspezifische ethische Grundhaltungen und den Einfluss der eigenen Person auf berufliches Handeln wahrzunehmen und zu reflektieren. Dies kann z. B. durch eine geleitete Analyse und Reflexion der Berufswahl, der eigenen Biografie und der Rolle in elementarpädagogischen Kontexten erfolgen. Im Rahmen des Studiums geht es um die Erweiterung von professionellen Kompetenzen und das dadurch resultierende Erleben von Zuwachs an fachlich begründetem Selbstbewusstsein.

6. Professionelles Handeln und wissenschaftliches Arbeiten: Studierende sollen die Bedeutung von wissenschaftlichem Arbeiten für ihre Profession erfassen. Die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten, wie bspw. die kritische Auseinandersetzung mit Texten, das Einordnen und kritische Beurteilen von Forschungsergebnissen sowie das Verfassen eigener Texte wird als Voraussetzung verstanden, um pädagogisches Handeln theoriegeleitet und ethisch nachvollziehbar begründen und reflektieren zu können.

Studierende erfahren und akzeptieren die eigene Eingebundenheit in Rechts- und Politiksysteme als wesentliches Element professionellen Handelns und sollen die Fähigkeit zu systematischem, theoriegeleitetem und begründetem Handeln in Alltags- und in Testsituationen entwickeln. Konzepte der Selbstevaluation zur Überprüfung eigener Arbeitsstrukturen unterstützen sie in diesen Lernprozessen. Die Reflexions-, Diskurs- und Abstraktionsfähigkeit innerhalb des kindheitspädagogischen Studiums soll gefördert werden, um Studierende dabei zu unterstützen, reflektierte und theoriebasierte Hand-

lungsentscheidungen im beruflichen pädagogischen Alltag mit seinen komplexen Anforderungen treffen und begründen zu können.

7. Theoretische Auseinandersetzung mit Professionalisierung: Die Studierenden verschaffen sich einen Überblick über die aktuelle Professionalisierungsdebatte und über Aus-, Fort- und Weiterbildungs- sowie über berufsbegleitende Beratungs- und Unterstützungsangebote. Des Weiteren geht es um die Auseinandersetzung mit aktuellen Diskursen zur Akademisierung. Hierdurch sollen die Studierenden das Professionsverständnis im Elementarbereich sowie professionstheoretische Grundlagen einschließlich ihrer gesellschaftlichen, politischen und rechtlichen Bedingungen kennenlernen. Sie erwerben disziplin-, institutions- und professionstheoretische Zugänge zur Geschichte der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Lebensalter von 0-12 Jahren. Sie kennen relevante didaktische Modelle der Kindheitspädagogik und können sie in einen disziplin- und professionstheoretischen Diskurs einordnen. Ferner werden sie dazu befähigt, Wissen zu klassischen theoretischen Positionen, Konzepten und Ansätzen der Erziehungs- und Bildungstheorie in ihrer historischen Bedeutung und ihrer Relevanz zu erwerben sowie einen eigenen Standpunkt zur Professionalisierungsdebatte (z. B. zum Verhältnis von Spezialisierung und Generalisierung in pädagogischen Studiengängen) zu entwickeln und zu begründen.

Mit dem Einüben, Anwenden und Reflektieren von professionellen Handlungskompetenzen für den Bereich der Bildung, Betreuung und Erziehung beschäftigen sich Studierende somit sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene. Die Entwicklung einer professionellen Haltung erfolgt durch theoretische Reflexion und praktische Erprobungen (vgl. Keil / Pastermack, 2011). Dies bedeutet, dass sowohl der Lernort Hochschule, als auch der Lernort Praxis einen wichtigen Ausbildungs- und Qualifizierungsort für Kindheitspädagogen darstellt.

Bezieht man die Professionalisierungsthematik auf die Studierende, so kann festgestellt werden, dass je nach Studiengangmodell unterschiedliche Professionalisierungsbedarfe bei den Lernenden vorhanden sind:

- Studierende der grundständigen Studiengänge (GS) und des Dualen Studiengangs (DM) können eher als „professionssuchend“ bezeichnet werden („Ist das begonnene Studium das richtige für mich?“).
- Studierende ohne berufliche Vorerfahrungen, aber mit vorhandenen praktischen Kenntnissen (GScon) sind „Professionsinteressierte“.
- Studierenden mit einschlägigen beruflichen Vorerfahrungen und / oder einer abgeschlossenen Ausbildung (BBM, WQM, Kombi) besitzen eine „professionsvertiefende“ Studienmotivation („Ich möchte das bereits Erlernte vertiefen.“).

Die unterschiedlichen Studiengangsmodelle in der hochschulischen Qualifizierung von Kindheitspädagogen und die Professionalisierungsheterogenität der Lernenden in kindheitspädagogischen Studiengängen sind somit als Ausdruck zunehmender Veränderungen und Professionsentwicklungen im kindheitspädagogischen Bereich zu verstehen und spiegeln gleichzeitig die komplexen Tätigkeitsfelder und Aufgabenbereiche der Pädagogik wider.

7. Ausblick

Im Ausschreibungstext der „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ vom 11.05.2010 hieß es:

„Verschiedene Entwicklungen in der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften versuchen, auf diese Anforderungen zu reagieren. Abgesehen von Veränderungen von Ausbildungsverordnungen für Fachschulen sind hier vor allem Ausbildungsgänge zu nennen, die in den letzten Jahren an rund 60 Hochschulen entstanden sind und die sich in unterschiedlicher Weise mit Fragen von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung befassen“ (BMBF, 2010, S. 1).

Insbesondere ist das Forschungsprojekt OpThis einem förderpolitischen Ziel nachgegangen, welches sich im Ausschreibungstext in folgender Frage widerspiegelt: „Wie kann das Verhältnis von theoretischen und praktischen Ausbildungsanteilen in unterschiedlichen Ausbildungsgängen optimiert werden?“ (ebd., S. 2). Dieser Frage wurde speziell durch die Untersuchung der kindheitspädagogischen B.A.-Studiengänge sowie der Erfahrungen der Studierenden in den Studiengängen nachgegangen.

„Die Fördermaßnahme hat zum Ziel, fundierte Erkenntnisse zu Fragen der Qualifikationsanforderungen im Arbeitsfeld von Kindertageseinrichtungen und zur Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte zu generieren und damit Grundlagen für die Entwicklung zielgenauer und effektiver Weiterbildungsangebote und für eine abgestimmte Weiterentwicklung der unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungsangebote für das Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung für Kinder von Geburt bis zum Schulbeginn bereitzustellen“ (ebd., S. 1).

Neben den allgemeinen Förderzielen lassen sich auch exemplarische Bezüge der Projektrelevanz zu anderen bildungspolitischen Anforderungen aufzeigen. So hat die KMK beispielsweise Qualitätsstandards für die „Einbindung der Praxis“ in Studium und Ausbildung (für das Feld der FBBE) benannt:

„Soll die Ausbildung ohne weiteres, z. B. ohne einschlägige Berufserfahrung, zur Ausübung eines Berufes in einer Einrichtung zur Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern befähigen, so muss der begleitete Praxisanteil mindestens 30 ECTS (100 Tage) der Ausbildung umfassen. Dabei sollten folgende Grundbedingungen selbstverständlich sein:

- *Die Anforderungen und Zielsetzung in Bezug auf die Praktikumsphasen sind in enger Kooperation zwischen den theoretischen Ausbildungsstätten und den Praxisstellen (Anstellungsträgern) zu entwickeln.*
- *Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Praxis werden Gegenstand der theoretischen Auseinandersetzung und umgekehrt.*
- *Die Ausbildungsstätten verfügen über dokumentierte und transparente Kriterien und Verfahren zur Auswahl, Bereitstellung und Qualitätssicherung der Praxisstellen.*
- *Die Praktikantinnen und Praktikanten erhalten vor, während und nach dem Praktikum kompetente fachliche und methodische Begleitung durch die Ausbildungsseite.*
- *Es existieren vielfältige Formen der Verzahnung in Bezug auf Planung, Durchführung, Reflexion und Evaluation der Praxisphasen und darüber hinaus zwischen Lehre und Praxis.*

- *Fach- bzw. Hochschule und Praxisstelle verstehen die Gestaltung des Lernorts Praxis als eine institutionen-übergreifende Herausforderung mit dem Ziel gegenseitiger Bereicherung.*
- *An den theoretischen Ausbildungsstätten werden Strukturen verankert, die das Niveau der Praktika im Blick auf die Berufsqualifizierung konzeptionell sicherstellen (Praktikumsordnungen) und Lernortkooperationen sichern“ (KMK / JFMK, 2010, S. 10).*

Insofern hat dieses Forschungsprojekt die kindheitspädagogische Studienlandschaft unter einem relevanten Qualifikationskriterium (Theorie-Praxis-Bezug) in den Blick genommen und trägt somit dazu bei, „das System der Ausbildung“ (BMBF, 2010, S. 2) zu analysieren und weiterzuentwickeln.

Literatur

- Altrichter, H., Kannonier-Finster, W. & Ziegler, M. (2005). *Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften*. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.). *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119-141.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Zugriff am 24.11.2014. Verfügbar unter http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf.
- Bennett, P. (1996). The Professional Value of Autobiographical Approaches to Learning an Writing. In W. Schulz (Hrsg.). *Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 204-228.
- Binneberg, K. (1985). Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 31 (1985), S. 773-788.
- Bulmahn, C. (2008). *Praktiken statt Praxis, Wissensverwendung statt Dilemmabearbeitung? Über die Möglichkeiten der Hochschuldidaktik zur Relationierung von Wissensformen über soziale Praktiken*. Working Paper Nr. 2. In H. Hedke & B. Weber (Hrsg.). Universität Bielefeld Fakultät für Soziologie Didaktik der Sozialwissenschaften. Zugriff am 29.11.2012. Verfügbar unter http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/Bulmahn_Working-Paper_2.pdf.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010). *Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. Ausschreibungstext vom 11.05.2010.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK) (Hrsg.) (2009). *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. Zugriff am 24.11.2014. Verfügbar unter www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf.
- Bohnsack, R., Marotzki, W., & Meuser, M. (Hrsg.) (2011). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Aufl.). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bogner, A. & Leuthold, M. (2005). "Was ich dazu noch sagen wollte...". Die Moderation von Experten-Fokusgruppen. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155-172.
- Bologna-ABC (o.J.). *Berufsqualifizierung bzw. Beschäftigungsfähigkeit*. Zugriff am 06.06.2010. Verfügbar unter <http://www.bolognanet.hrk.de/glossar/details/berufsqualifizierung-bzw-beschaeftigungsfaeahigkeit.html>.

- Cloos, P. & Thole, W. (2006). *Ethnographische Zugänge. Professions- und adressatInnen-bezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hrsg.) (2008). *Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/ Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit*. Zugriff am 13.05.2014. Verfügbar unter www.pdfk.de/Kerncurriculum.pdf.
- Dollhausen, K. & Mickler, R. (2012). *Kooperationsmanagement in der Weiterbildung*. (1. Aufl.) Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag.
- Duale Hochschule Baden-Württemberg, Stuttgart (2011). *Curriculum für den Lernort Praxis. Studienrichtung Soziale Arbeit in der Elementarpädagogik. Duale Hochschule*. Zugriff am 02.11.2011. Verfügbar unter http://www.dhbw-stuttgart.de/fileadmin/dateien/Sozialwesen/EZ_Curriculum_Lernort_Praxis.pdf.
- Duncker, L. (2007). *Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte*. Weinheim & München: Juventa.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2008). *Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Zugriff am 18.04.2013. Verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2011). *Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung: der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen*. Mitteilung der Kommission vom 17.02.2011, KOM (2011) 66 endgültig.
- Fink, A. (1998). *Conducting research literature reviews*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Fischer, D. & Brügelmann, H. (1982). Warum sind Fallstudien in der Pädagogik ein Thema? Zum Hintergrund und zur Vorgeschichte der Tagung. In D. Fischer (Hrsg.). *Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen*. Konstanz: Faude Verlag, S. 12-19.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2014). Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzbasiert formulieren. In Deutsches Jugendinstitut / Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München.
- Giesecke, H. (1974). *Anleitung zum pädagogischen Studium. Wissenschaft und Berufspraxis*. München: Juventa (Juventa Paperback).
- Greiner, H., Gutknecht, D. & Schöler, H. (2008). *Drei Räume zur Reflexion der praktischen Arbeit in der Früh- und Elementarbildung*. Hrsg. von Pädagogische Hochschule Heidelberg. Pädagogische Hochschule. Heidelberg. Zugriff am 18.10.2012. Verfügbar

unter http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-ba-ma/Felbi/Modulbeschreibungen/Drei-R%C3%A4ume-Modell_03_2011.pdf.

- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen, Bern & Toronto: Hogrefe, S. 139-157.
- Gruber, H., Harteis, C., & Rehl, M. (2006). Professional learning: Erfahrung als Grundlage von Handlungskompetenz. In *Bildung und Erziehung* 59, 2006 (2), S. 193-203.
- Gruber, H. & Rehl, M. (2005). Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz. Forschungsbericht Nr.15. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* April 2005 (15), S. 2-16. Zugriff am 22.11.2012. Verfügbar unter <http://www.uni-regensburg.de/psychologie-paedagogik-sport/paedagogik-3/medien/forschungsberichte/fb15.pdf>.
- Hagstedt, H. (1992). Offene Unterrichtsformen. Methodische Modelle und ihre Planbarkeit. In U. Hameyer, R. Lauterbach & J. Wiechmann (Hrsg.), *Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 367-382.
- Hedtke, R. (2007). Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerbildung. In H. Kostrzewa (Hrsg.), *Lehrerbildung im Diskurs*. Berlin: LIT (3), S. 25-89.
- Heid, H. & Harteis, C. (Hrsg) (2005). *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2009). *Zum Bologna-Prozess nach 2010*. Entschließung der 5. Mitgliederversammlung am 27.1.2009. Zugriff am 15.02.2016. Verfügbar unter <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/zum-bologna-prozess-nach-2010/>.
- Hofer, M. (2007). Ein neuer Weg in der Hochschuldidaktik: die Service Learning- Seminare in der Pädagogischen Psychologie an der Universität Mannheim. In A. Baltes, M. Hofer, & A. Sliwka (Hrsg.), *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten*. Weinheim: Beltz, S. 35-48.
- Hurrelmann, K. (2001). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Jaeger, M., In der Smitten, S. & Grützmacher, J. (2009). *Gutes tun und gutes Lernen. Bürgerschaftliches Engagement und Service-Learning an Hochschulen. Evaluation des Projekts UNIAKTIV an der Universität Duisburg-Essen*. Hannover: HIS: Forum Hochschule (7).
- Jank, W. & Meyer, H. (2009). *Didaktische Modelle*. 9. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kaiser, Lena S. (2016). *Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen - Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung*. München: Kopaed.

- Kaiser, L. S., Bloch, B. & Neuß, N. (2015). Der Theorie- und Praxisbezug in Studiengängen der Kindheitspädagogik - Heterogene Lerngruppen erfordern differenzierte Studiengangsmodelle. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Frühpädagogik im Aufbruch. Forschungsperspektiven auf Professionalisierung*. Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 84-104.
- Kaiser, L. S. & Bloch, B. (2016). *Kindheitspädagogik studieren. Heterogene Lerngruppen erfordern differenzierte Studiengänge*. TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita 2016 (5), S. 48-51.
- Kaiser, L. S. & Bloch, B. (2016). *Theorie-Praxis-Transfer in kindheitspädagogischen Studiengängen - Zur Bedeutung der Kooperation von Hochschule und Praxis*. KITA-Management /Theorie-Praxis-Transfer, 2016 (4), KiTa-Aktuell MO, Verlag Wolters Kluwer, S. 79-81.
- Kaiser, L. S. & Schäfer, G. E. (2016). Gemeinsam fragen und Antworten finden. Lernwerkstätten – Was sie sind und wer dort lernt. In *Entdeckungskiste – Zeitschrift für die Praxis in Kitas*, (02/2016), Freiburg: Verlag Herder, S. 6-9.
- Keil, J. & Pasternack, P. (2011). *Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogramm der Frühpädagogik*. HoF-Arbeitsberichte. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Zugriff am 24.11.2014. Verfügbar unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2011.pdf.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Klafki, Wolfgang (1972). *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft: Eine Einführung in 3 Bänden. Eine Vorlesungsreihe des Erziehungswissenschaftlichen Seminars der Philipps-Universität Marburg*. Band 3, Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- König, A. (2013). Videografie. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 817-831.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus Group. A Practical Guide for Applied Research* (2. Aufl.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (1. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2008). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 18.09.2008*.
- Kultusministerkonferenz (KMK) & Jugend-und Familienkonferenz (JFMK) (Hrsg.) (2010). *Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010, Beschluss der Jugend-

- und Familienkonferenz vom 14.12.2010*. Zugriff am 24.11.2014. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf.
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2011). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lischka, I. (2000). Erwerb anwendungsbezogener Fach- und Methodenkompetenzen sowie sozialer Kompetenzen durch Hochschulbildung. In Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.), *Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht*, Materialien des Forum Bildung; 5 (2000) Bonn: BLK. Verfügbar unter URN: urn:nbn:de:0111-opus-2, S. 42-51.
- Mayerhofer, W. (2009). Das Fokusgruppeninterview. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Gabler, S. 479-490.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6., durchgesehene und aktual. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 468-475.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual. und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mietzel, G. (1998). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. (5., Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2. Aufl.). Thousand Oaks: SAGE Publications (Qualitative Research Methods Series, 16).
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Herausforderungen an die künftige Frühpädagogik. Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. In *Sozial Extra Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 5/6 (2007), S. 20-22.
- Nentwig-Gesemann, I. (2008). *Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von Frühpädagoginnen*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In *TPS* 1/2013, S. 10-14.
- Neuß, N. (2009). *Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Neuß, N. (o.J.). Bildungswerkstatt „Elementarpädagogik und Frühe Kindheit“. Konzept – Idee – Nutzung. Zugriff am 12.04.2014. Verfügbar unter <http://www.uni-gies->

sen.de/fbz/fb03/institute/isd/Abteilungen/Schulpaedagogik/elementar/bildungswerkstatt-2.

- Oberhuemer, P., Schreyer, I. & Neuman, M. (2009). *Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union: Ausbildungen und Arbeitsfelder. Projektergebnisse. Staatsinstitut für Frühpädagogik*. Zugriff am 25.04.2013. Verfügbar unter http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/091014_bmfsfj_fachpersonal_eu27_neu.pdf.
- Pasternack, P. (2008). *Elementar- bzw. Frühpädagogik an deutschen Hochschulen*. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).
- Reinders, H. (2010). Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (2010) 4, S.531-547.
- Robert Bosch Stiftung (2008). *Frühpädagogik Studieren - ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Robert Bosch Stiftung (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Unter Mitarbeit von Günter Gerstberger, Andrea Binder und Stelzmüller. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Rumpf, H. (1978). Alltägliche Hochschule. Über die szenisch vermittelte Lähmung von Subjekten. In K. Horn (Hrsg.), *Kritik der Hochschuldidaktik*. Frankfurt am Main: Syndikat, S. 31-79.
- Salipante, P., Notz, W. & Bigelow, J. (1982). *A matrix approach to literature reviews*. Res Organ Behav 4, S. 321-348.
- Shulman, L. S. (1991): Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehren. In E. Terhart (Hrsg.). *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln, Wien: Böhlau, S. 145-160.
- Urban, M. (2005). *Professionalisierung und Qualitätsentwicklung im System Orientierungen für ein Rahmencurriculum „Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung“ aus deutscher und internationaler Perspektive*. Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). Zugriff am 24.11.2014. Verfügbar unter http://www.boschstiftung.de/content/language1/downloads/rahmencurriculum_tietze.pdf.
- Viernickel, Susanne (2008). Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. In G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Institutionen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11/2008, S. 123-138.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17-32.
- Weltzien, D. (2011). Mit der Dialogbox entdecken und erfinden. Das Konzept der Box-iDee®. In *Kindergarten heute*, 9 (2011), S. 26-32.
- WiFF Studiengangsdatenbank. Zugriff am 21.11.2014. Verfügbar unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/>.

Wildt, J. (2005). *Vom Lehren zum Lernen - hochschuldidaktische Konsequenzen aus dem Bologna-Prozess für Lehre, Studium und Prüfung*. Kurzfassung eines Vortrags zur: Expertentagung des EWFT "From Teaching to Learning", Berlin 17.11.2005. Zugriff am 29.11.2012. Verfügbar unter <http://www.ewft.de/files/Wildt-05-Vom%20Lehren%20zum%20Lernen-hochschuldidaktische%20Konsequenzen.pdf>.

Übersicht Studiengangsmodelle (Teil 1)

<i>Grundständiges Studienmodell</i>	
GS Ohne praktische Vorerfahrungen	GS © Mit praktischen Vorerfahrungen
<ul style="list-style-type: none">- Voraussetzung: Hochschulzugangsberechtigung- 6 oder 7 Semester- Vollzeitstudiengang	<ul style="list-style-type: none">- Voraussetzung: Hochschulzugangsberechtigung- 6 oder 7 Semester- Vollzeitstudiengang- Praktische Vorerfahrungen
<i>Checkliste</i>	
<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> praktische Vorerfahrungen<input type="checkbox"/> abgeschlossene Ausbildung<input checked="" type="checkbox"/> Hochschulzugangsberechtigung<input type="checkbox"/> Arbeitsvertrag<input type="checkbox"/> Vorschlag von Praxispartner<input type="checkbox"/> Einstieg nur im 3. oder 4. Semester	<ul style="list-style-type: none"><input checked="" type="checkbox"/> Praktische Vorerfahrungen<input type="checkbox"/> abgeschlossene Ausbildung<input checked="" type="checkbox"/> Hochschulzugangsberechtigung<input type="checkbox"/> Arbeitsvertrag<input type="checkbox"/> Vorschlag von Praxispartner<input type="checkbox"/> Einstieg nur im 3. oder 4. Semester

Übersicht Studiengangsmodelle (Teil 2)

<i>Duales Studienmodell</i>	<i>Berufsbegleitendes Studienmodell</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Phasen im Studiengang (Theorie & Praxis) - Längere Praxisphasen in einer Einrichtung - abgeschlossener Ausbildungsvertrag mit einer Einrichtung - Möglichkeit neben dem Studienabschluss einen Abschluss in einem Ausbildungsberuf zu erwerben - Voraussetzung: Hochschulzugangsberechtigung - Vorgeschlagen für Studiengang durch Praxispartner 	<ul style="list-style-type: none"> - Beruflich Tätig - Hochschulausbildung parallel zur praktischen Arbeit - Voraussetzung: Hochschulzugangsberechtigung - Arbeitsvertrag muss vorhanden sein
<i>Checkliste</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Berufserfahrung <input type="checkbox"/> abgeschlossene Ausbildung <input checked="" type="checkbox"/> Hochschulzugangsberechtigung <input checked="" type="checkbox"/> Arbeitsvertrag <input checked="" type="checkbox"/> Vorschlag von Praxispartner <input type="checkbox"/> Einstieg nur im 3. oder 4. Semester 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Praktische Vorerfahrung <input type="checkbox"/> abgeschlossene Ausbildung <input checked="" type="checkbox"/> Hochschulzugangsberechtigung <input checked="" type="checkbox"/> Arbeitsvertrag <input type="checkbox"/> Vorschlag von Praxispartner <input type="checkbox"/> Einstieg nur im 3. oder 4. Semester

Übersicht Studiengangsmodelle (Teil 3)

<i>Weiterbildendes Studienmodell</i>	<i>Kombi- Studienmodell</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Abgeschlossene Ausbildung - Hochschulische Ausbildung komplett vom ersten bis letzten Semester - Richtet sich an Berufstätige - Zugang in Einzelfällen auch ohne Hochschulzugangsberechtigung möglich - Voraussetzung: inhaltlicher Bezug zwischen der Berufstätigkeit und dem Studium - Parallele Tätigkeit in der Praxis ist nicht zwingend notwendig 	<ul style="list-style-type: none"> - Abgeschlossene Ausbildung - Einstieg ins Hochschulstudium ausschließlich im 3. oder 4. Semester - Berufserfahrung (optional erwartet) - Praktische Tätigkeit erwartet (optional mit Arbeitsvertrag) - Optional Einstufungsprüfung / Eingangsprüfung
<i>Checkliste</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Berufserfahrung <input checked="" type="checkbox"/> abgeschlossene Ausbildung <input checked="" type="checkbox"/> Hochschulzugangsberechtigung <input type="checkbox"/> Arbeitsvertrag <input type="checkbox"/> Vorschlag von Praxispartner <input type="checkbox"/> Einstieg nur im 3. oder 4. Semester 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Berufserfahrung <input checked="" type="checkbox"/> abgeschlossene Ausbildung <input checked="" type="checkbox"/> Hochschulzugangsberechtigung <input type="checkbox"/> Arbeitsvertrag <input type="checkbox"/> Vorschlag von Praxispartner <input checked="" type="checkbox"/> Einstieg nur im 3. oder 4. Semester

Mittlerweile gibt es in Deutschland ca. 130 kindheitspädagogische Studiengänge an Fachhochschulen und Universitäten. Die überwiegende Mehrzahl sind Bachelorstudiengänge. Mit dem Anspruch an den Bachelor, in verkürzter Zeit einen berufsqualifizierenden Abschluss zu gestalten, wurden neue Herausforderungen an die Hochschulen gestellt. Ein Kritikpunkt ist, dass die Studierenden zu wenig Praxiserfahrungen, Handlungskompetenzen und Theorie-Praxis-Reflexionen mitbringen. Angesichts dieser Diskussion ist es insbesondere für die neuen kindheitspädagogischen Studiengänge von höchster Priorität, die Frage nach der „Berufs-qualifizierung“ und nach dem „Theorie-Praxis-Verhältnis“ in den Studiengängen zu klären. Die Publikation thematisiert daher auf Grundlage eines vom Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungsprojekts Fragen, wie das Theorie-Praxis-Verhältnis in kindheitspädagogischen Studiengängen umgesetzt wird, wie es strukturell verankert ist, wie es im Lehr-Lern-Kontext erfahren wird und wie es künftig im Hinblick auf eine akademisch ausgerichtete Kindheitspädagogik an Hochschulen optimiert werden kann.